

Experiencias de éxito escolar improbable de jóvenes de clases populares en la universidad

Emília Maria da Trindade Prestes*
Adriana Valéria Santos Diniz**
Uyguaciara Veloso Castelo Branco***
Nilcione Maciel Lacerda Batista****

Recibido: 29/10/2017

Aceptado: 08/12/2017



Resumen

El estudio analiza el fenómeno de éxito escolar «improbable» o «atípico» en la Educación Superior: se trata de casos de jóvenes estudiantes oriundos de sectores populares y egresados de escuelas públicas que asisten a cursos superiores de alto prestigio social en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), localizada en la región Nordeste de Brasil. Describe las nociones de éxito y de fracaso escolar y problematiza experiencias de estudiantes, en sus trayectorias educativas, a partir de sus relatos y de las estrategias de superación de las dificultades hacia el éxito académico, planteado por la Sociología de lo Improbable.

Palabras clave

Éxito escolar, Educación Superior, jóvenes de clases populares.

Experiences of unlikely school success of young ones from popular classes at the University

Abstract

The study analyzes the phenomenon of the «unlikely» or «atypical» school success in Upper Education: the fact is that it deals with young students belonging to popular areas graduated of state schools that attend upper courses of high social prestige in the Federal University of Paraíba (UFPB), located in the Northeastern region of Brazil. It describes the notions of school success or failure and problematizes the experiences of students in their educational endeavor, starting with their stories and the strategies to overcome the difficulties towards the academic success, stated by the Sociology of the Unlikely.

Key words

School success, Upper Education, young ones of popular classes.

* Universidad Federal de Paraíba, Brasil. *E-mail*: prestesemilia@yahoo.com.br

** Universidad Federal de Paraíba, Brasil. *E-mail*: adrianavsdiniz@hotmail.com

*** Universidad Federal de Paraíba, Brasil. *E-mail*: uyguaciara@gmail.com

**** Universidad Federal de Paraíba, Brasil. *E-mail*: nilcione_maciel@hotmail.com

1. Introducción

El éxito y el fracaso escolar son nociones polisémicas y pueden ser abordadas desde diferentes niveles y perspectivas de análisis al imbricar, de forma compleja, pertenencias de clase con modelo económico y división del trabajo; políticas estatales, el sistema escolar y sus instituciones; luchas sociales, ideologías y sujetos. Precisamente, en la actualidad, una de las preocupaciones de las políticas educativas y sociales de diferentes estados nacionales, reside en encontrar estrategias capaces de deconstruir el fracaso y de reconstruir el éxito escolar desde el punto de vista institucional e individual, en diferentes modalidades educativas.

En el contexto de la educación para todas las personas y de la universalización de la Educación Básica, el fenómeno del éxito/fracaso escolar enfatizado en la Enseñanza Primaria y Secundaria, pasó ahora a ser, también, objeto de inquietud de la Educación Superior, ante la ampliación significativa del número de cursos y vacantes ofrecidas, incluyendo una clientela social, étnica y económicamente más diversificada y heterogénea. Esta expansión, sin embargo, vino acompañada de grandes cifras de abandono y evasión, tenidas como indicadores del fracaso académico y de las políticas educativas. Los datos relativos al año 2015, divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep, por su sigla en portugués), revelan que en 2014 el número de evasión/desistimiento, en la Enseñanza Superior, llegó al 49%. La tasa de los cursos presenciales de la red privada, para alumnos con hasta 24 años, alcanzó el porcentaje del 23,6% y, la de los más de 24 años, quedó en el 32,4%, revelando la evasión de la Enseñanza Superior como uno de los principales problemas de la educación brasileña, desde el punto de vista económico, financiero, social, educativo e institucional, según el Censo del Ministerio de Educación de 2009 (Mec, 2010).

A pesar de la importancia de la evasión o fracaso escolar y sus posibles causas, este estudio abordará su otra faceta: el éxito escolar. Su enfoque específico de análisis se centra en casos de jóvenes estudiantes de la Universidad Federal de Paraíba¹ (UFPB), pertenecientes a sectores populares y egresados de escuelas públicas; los que hasta recientemente, huían al patrón tradicional del alumno universitario.

El tema, aunque importante, es todavía poco estudiado, ya sea porque en la literatura científica se ha tendido “(...) a problematizar el fracaso y dejar de lado el éxito escolar, ya sea porque la idea del éxito no constituye, aparentemente, ningún problema, o porque, se considera más urgente luchar contra el fracaso escolar o darle mayor visibilidad” (Soler Penadés, 2014, p. 45).

Esto no significa, sin embargo, que el fenómeno del éxito escolar en la Enseñanza Superior sea un tema ignorado por la academia. En la actual sociedad del conocimiento, la educación formal, considerando también la Enseñanza Superior, se ha convertido en palabras de Costa, Lopes, Caetano & Rodrigues “(...) en el resorte principal de procesos de creatividad, innovación, desarrollo, y de expansión adquiriendo interés social y público” (2014, p. 5).

1 La Universidad Federal de Paraíba es una institución de Educación Superior brasileña, localizada en el Estado del mismo nombre, que posee una estructura multicampus, con presencia en las ciudades de João Pessoa, Areia, Rio Tinto y Mamanguape y Bananeiras. [Nota del Editor].

Es notorio, por lo tanto, que el aumento de la demanda por cualificación asociada al éxito escolar, se presenta como una de las condiciones para escapar de la exclusión social, recrudescida por las crisis financieras internacionales y por modificaciones ocurridas en la estructura social. Estas modificaciones propician conciliar intereses de diferentes grupos, sobresaliendo aquellos situados en el campo educativo, percibidos como estrategia de garantía y de legitimación de las nuevas estructuras en reorganización o como mecanismo de inclusión social (Benedito, 2015). Por lo tanto, no parece difícil admitir que, la mayor presencia del alumnado de los medios menos favorecidos en las instituciones universitarias en busca de éxito educacional y de inclusión social, sea un fenómeno contemporáneo, puesto en acción por los sujetos sociales en sus relaciones históricas, que mantiene significativas vinculaciones con los cambios que están ocurriendo en el sistema social, económico, político y educativo (Benedito, 2015).

Pero, a pesar de que la conquista social y política, de los grupos menos favorecidos, haya propiciado un mayor ingreso de alumnos en diferentes cursos de graduación de las universidades públicas, siguen prevaleciendo exclusiones y diferenciaciones educativas entre esos segmentos del alumnado, conllevando con ello, pérdida de talentos y reproducción de las desigualdades sociales.

En los últimos meses de 2016, la revista *Nature: International Weekly Journal of Science*, analizando la situación educativa de ocho distintos países (incluyendo Brasil), denuncia que miles de jóvenes pierden sus oportunidades debido a la pobreza, al prejuicio y la educación de baja calidad, además de la falta de oportunidades. Según la publicación, las dificultades enfrentadas por los más pobres para estudiar y participar en cursos en las diferentes áreas del conocimiento, constituyen todavía un gran desafío en todo el mundo, pues los privilegios educativos y el éxito escolar continúan centrados en las ventajas económicas y sociales del alumnado. La existencia de mecanismos que legitiman la dotación del saber diferenciado de los sujetos sociales, o la reproducción de privilegios educativos de las clases privilegiadas y su relación con las injusticias sociales, sigue vigente a pesar de las modificaciones procesadas en la estructura social (Beltrán, 2013; Benedito, 2015; Bourdieu, 1998; Thomson, 2013).

Sin embargo, no todo joven oriundo de familia pobre y que tiene desventajas en la formación escolar, lleva consigo historias de fracasos escolares. Hay casos de *“grupos de estudiantes pobres y muy pobres que están logrando superar barreras a lo largo de sus trayectorias escolares, ingresar y permanecer en las universidades públicas”* (Bori & Durham, 2000; en Zago, 2006, p. 228), abriendo puertas para el surgimiento de construcciones y reconstrucciones de nuevas historias del alumnado de las clases menos favorecidas, permitiendo con ello, los cambios esperados. Son fenómenos concretos que amplían la discusión y se contraponen a las lecturas deterministas que parecen negar las posibilidades y contradicciones que existen en la composición de la sociedad, saliendo de posturas teóricas generalizadoras de la producción y reproducción de privilegios y de las jerarquías o distinciones educativas de los más privilegiados, presentando el lugar de los «no herederos» o los espacios de la contrahegemonía, o de la generación de una Sociología de lo Improbable (Xypas, 2017).

Por eso, el propósito de este texto, es problematizar el éxito escolar «improbable» o «atípico» de jóvenes provenientes de medios populares y escuelas públicas en el espacio de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB), institución de Educación Superior localizada en la región nordeste de Brasil.

2. El éxito y el fracaso escolar y sus diferentes interpretaciones

El vocablo «éxito» viene del latín *exitus* (salida) que significa conclusión o llegada, resultado, triunfo. En el ambiente escolar, esta comprensión viene asociada al comportamiento y desempeño del alumnado relativo a los procesos y resultados del proceso educativo. La comprensión de este fenómeno, como realidad construida, va siendo modificada con el avance de los tiempos sociales, como explica Soler Penadés:

No habría sido lo mismo hablar de éxito y de fracaso escolar en los años 50 del siglo pasado —en caso de haberse usado estas nociones— que en la actualidad. Del mismo modo, la idea que se tiene en torno a quién es un alumno o alumna con fracaso escolar y quién lo es con éxito es distinta según se atienda a un país u otro, y dentro de un mismo país, diferente según regiones, escuelas o áreas de conocimiento. Incluso fácilmente puede haber disparidades entre el profesorado de un mismo centro escolar en lo referente a sus criterios de evaluación o a su idea de lo que constituye un buen o un mal alumno, puesto que también dicha idea es en sí misma una realidad construida y forma parte del núcleo del fenómeno en cuestión (2014, p. 67).

En ese sentido, no existe una regla estándar o criterios objetivos, que pueda percibir al individuo con criterios de juicio o juicio de valor sobre sus merecimientos o (no) de éxito escolar, una vez que el movimiento de la sociedad cambia la comprensión del concepto —por sí mismo complejo—, al conjugar factores macrosociales, como las representaciones y juicios de valor institucionales, con las contingencias objetivas y subjetivas del individuo (Soler Penadés, 2014). Todavía, estos confusos cruces, que confieren al individuo el valor de ser (o no) merecedor de éxito escolar, requieren estudios y explicaciones sobre los procesos/factores que posibilitan a las personas a superar situaciones de adversidades y lograr éxitos en sus trayectorias de estudios.

En el plano microsociológico, bajo el prisma individual, las posibilidades o imposibilidades del alumno de lograr éxito escolar, incluyen sus experiencias subjetivas, las capacidades de resistencia, los procesos de socialización e influencias y sus trayectorias de aprendizajes (Soler Penadés, 2014). Este conjunto de factores, provocadores de éxito escolar, alcanza con menor regularidad a los alumnos de los medios populares, con historias de repeticiones, evasiones y dificultades de aprendizaje. No es novedad, por lo tanto, que el denominado éxito escolar acompañe el orden social o los requerimientos de un orden estructurado expresado en las relaciones sociales o en la totalidad social organizada, como dice Ibáñez (2015), repercutiendo procesos de exclusión/inclusión social.

En el caso de la Enseñanza Superior, cuando la democratización de esa educación benefició enormes contingentes de estudiantes oriundos de las clases populares, las dificultades de esos grupos se hicieron más evidentes, ya fuera en la elección de cursos de menor prestigio y rigor selectivo y de menor retorno económico y simbólico, sea en las expresivas retenciones o en las enormes cifras de abandono. Los alumnos mejor situados socialmente, que seleccionan los cursos socialmente más prestigiosos y portadores de mayores exigencias formativas, difícilmente son retenidos o se evaden. Una simple observación del comportamiento de flujo discente en el transcurso de un año lectivo apunta con facilidad la existencia de esas diferenciaciones educativas y sus vinculaciones directas con el éxito o el fracaso escolar. Sin embargo, como dice Becker (2009), hay muchas maneras de mirar, volver a presentar o interpretar lo social; de contar historias sobre la sociedad y de tener explicaciones capaces de ser científicas o académicamente reconocidas, aun cuando parezcan huir al consenso de legitimidad.

Huir del consenso de la legitimidad y destacar lo que parece raro o excepcional, en los medios educativos de la Enseñanza Superior, es la perspectiva de este estudio que intenta explorar el fenómeno del éxito escolar de alumnos de segmentos populares que frecuentan cursos considerados de alto prestigio social en la UFPB.

3. Marco teórico y procedimientos metodológicos

Como se comentó antes, la comprensión del éxito escolar en la Enseñanza Superior, tiende a ser teóricamente interpretada o explicada en combinación con el fracaso, el abandono y la retención. Este tema, como comentan Costa et al.

(...) cuenta ya con un considerable cuerpo de trabajo de investigación, especialmente en los Estados Unidos de América, Canadá o Australia y en diversos países como Reino Unido o Francia y muchos otros (...) las obras de Braxton y Hirschy (2005), Grayson y Grayson (2003), Harvey, Drew y Smith (2006) y Pascarella y Terenzini (2005) son ejemplos de asignaciones de las principales contribuciones adquiridas en esta área. (2014, p. 7)

En estas obras, según los autores citados, el éxito, fracaso y abandono suelen venir asociados a explicaciones de naturaleza estructural, coyuntural e individual (biográfica), permitiendo abordarlos por medio de factores multidimensionales y correlaciones diversificadas entre los tres niveles y de análisis.

Al tratar el fenómeno del éxito escolar, priorizando los enfoques individuales, las contribuciones de Charlot (2000, 2007), Coulon (2012) y Lahire (1997) permiten comprender las estrategias utilizadas por los individuos para potenciar nuevas situaciones en sus procesos educativos. Lahire, por ejemplo, partiendo de la matriz teórica de Bourdieu y Passeron (1979), pero avanzando y hasta contraponiéndose a las concepciones productivistas bourdieanas, defiende que el éxito escolar está vinculado a la relación de «causalidad» entre posición social de la familia y la posición de los hijos en las trayectorias sociales y escolares. Esto significa que el éxito escolar no puede ser explicado solamente por el origen social de los individuos pues, independientemente del capital cultural o del *habitus* «heredado», es necesario que haya trabajo y dedicación por parte del estudiante para obtener un buen aprovechamiento escolar en cualquier nivel de enseñanza y, también, considerar sus procesos de socialización. Charlot (2008) entiende que hay que ir más allá y considerar el conjunto de relaciones sociales y procesos (epistémico, identitario y social) que posibilitan el éxito del alumnado «atípico». Además, de la producción de estos autores, se añade la de Zago (2006).

En general, los análisis individuales o biográficos relacionados con el éxito escolar de esos alumnos, requieren observar su trayectoria de escolaridad, la elección del curso, sus procesos de socialización y las condiciones de conclusión de sus estudios, considerando sus *“características sociales, perfil académico, etnia, género, edad y procesos de autoselección en la elección de la educación superior”* (C. M. Nogueira & M. A. Nogueira, 2002, p. 17).

En el caso de este estudio, para fortalecer nuestra noción de éxito escolar, añadimos un nuevo indicador de distinción relacionado con la participación de los alumnos en programas universitarios dirigidos a la formación de investigador. En el plano de las evidencias empíricas, con vistas a construir un perfil socioeconómico de los estudiantes con éxito académico, fueron escogidos, en un primer momento, a través de criterios estadísticos

de selección de muestra casual, 60 jóvenes universitarios oriundos de escuelas públicas, con edad entre 18 a 24 años y que, en la ocasión de la investigación, frecuentaban cursos considerados de alto prestigio social en la UFPB. Estos procesos de éxito vinieron seguidos de participación en el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC), financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), otro indicador destacado en el contexto académico de la universidad, cuyo elemento de selección de becarios es el mérito académico.

En un segundo momento de la investigación, seguimos a seis alumnos/becarios que habían participado de la primera etapa y que se encuadraban en los criterios establecidos para responder una entrevista estructurada, posibilitando el montaje de historias de éxito escolar, a ser descritas más adelante.

A partir de los análisis basados en los modelos de Alheit y Dausien (2007, 2015) y Lahire (1997) se contemplaron tres amplias categorías: 1) trayectorias escolares lineales (de la Educación Básica a la Enseñanza Superior), 2) permanencia en la universidad y, 3) procesos que resultaron en éxito escolar. Estas categorías, que incluyeron subcategorías e indicadores, se correlacionaron con otras variables/indicadores relacionadas con la familia, la institución escolar, las amistades, los aspectos individuales/motivacionales en relación con el saber y otros factores tenidos como impulsores del éxito en la universidad, como la Asistencia Estudiantil.

Los resultados permitieron establecer relaciones entre el discurso narrado y sus representaciones y levantar algunas conclusiones preliminares capaces de enfrentarse a las conclusiones de otros estudios sobre las trayectorias de éxito escolar de individuos socialmente desfavorecidos. También permitieron la construcción, reconstrucción y nuevos cuestionamientos sobre una realidad social relacionada con el éxito escolar de jóvenes socialmente desfavorecidos egresados de escuelas públicas.

4. Los resultados

La Universidad Federal de Paraíba tiene por misión la:

Generación y difusión del conocimiento que pueda propiciar el desarrollo científico-tecnológico, socioambiental, económico y cultural a través de actividades de enseñanza, investigación y extensión, en estrecha interacción con los poderes públicos, el sector productivo y los movimientos sociales para construir una sociedad más justa. (UFPB, 2014, p. 14)

Frente a esta responsabilidad social, esta institución educativa, a raíz del Programa Nacional de Expansión y Reestructuración de la Enseñanza Superior (REUNI), implementado nacionalmente en el año de 2007, viene siendo impulsada a adecuarse a las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento y de la economía globalizada para atender al actual modelo económico y conciliar las demandas educacionales de los grupos desfavorecidos.

La UFPB, cumpliendo la Ley Núm. 12.711/2012, que tiene por objetivo la promoción de mayor igualdad social, adoptó un sistema de reserva de ingreso para alumnos egresados de escuelas públicas y cuyas familias percibieran un ingreso bruto *per cápita* igual o inferior a 1,5 sueldo mínimo. En el año de 2012, la mayoría de las vacantes (56,7%), de la Universidad fue ocupada por estudiantes de la Enseñanza Media pública del Estado de

Paraíba, mientras que el 43,3% provenía de la red privada o presentaba otra opción. En ese sentido hubo, en el período 2008 a 2012, una tendencia creciente en la ocupación de las vacantes por estudiantes provenientes de escuelas públicas, al comparar que, en 2008 el 38,2% era de origen público, denotando de esta manera un progreso. De hecho, el resultado fue que el número de estudiantes, pertenecientes a estos grupos, creció de 3.380 (2007) a 7.000 (2014).

En cuanto a la renta familiar, la participación de estudiantes con ingresos familiares de menos de dos salarios mínimos, aumentó considerablemente entre los años de 2008 a 2012 (35% y 57%, respectivamente). El sentido inverso fue percibido como una tendencia decreciente del público con mayor ingreso en la UFPB, o sea, los estudiantes cuyo ingreso familiar estaba por encima de dos salarios mínimos en 2008, bajaron de 65% a 43% en el año 2012 (Castelo Branco, Jezine & Nakamura, 2016).

Estos datos permiten afirmar que el proceso de expansión de la Educación Superior favoreció la diversificación en el perfil de los estudiantes en el Campus I de la UFPB, además de posibilitar la ampliación del acceso a áreas de estudio consideradas de «alto prestigio social». Sin embargo, las investigaciones relacionadas con el desempeño académico demuestran que no basta garantizar el acceso a la Enseñanza Superior, sino que también es necesario posibilitar a los estudiantes las condiciones reales para la permanencia y conclusión de la graduación (Castelo Branco & Jezine, 2013).

En general, los programas implementados por la UFPB, en el campo de la asistencia estudiantil y de la investigación, tienen como uno de sus propósitos, asegurar a los estudiantes oriundos de escuelas públicas y/o de baja renta, la permanencia en la graduación. Los programas académicos como de Iniciación Científica (IC), dirigidos a las prácticas de investigación, además de funcionar como un importante aliado en la formación, también ofrecen al estudiante el auxilio financiero para actuar en el curso con dedicación exclusiva. Cuando no existen estos incentivos, muchos jóvenes necesitados o abandonan los cursos o son presionados a buscar algún tipo de actividad remunerada para mantenerse en el curso y, casi siempre, el tipo y las condiciones de esas ocupaciones producen reflejos negativos en la formación académica y profesional, y obstáculos para el éxito escolar.

Siguiendo esta línea, el PIBIC se inserta como un mecanismo eficiente de incentivo a la producción de conocimiento científico y tecnológico para los estudiantes de la graduación, funcionando también como un importante vehículo de concientización y politización de la realidad social, en la medida en que hace uso de diferentes conocimientos de forma organizada y orientada.

La Investigación Estudiantil Institucional de Iniciación Científica (PIBIC) fomentada, principalmente, por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), vinculado al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) de Brasil, está destinado a incentivar la formación inicial de investigador junior universitario. El programa pretende “(...) despertar la vocación científica y fomentar talentos potenciales entre estudiantes de graduación universitaria (...) en todas las áreas del conocimiento, mediante participación en proyectos de investigación (...)” (UFPB & CNPq, 2014, p. 2) elaborados por un profesor Doctor, y estimular así el interés de los estudiantes por el postgrado. Para ello dispone becas a los estudiantes con valor de cerca de 130 dólares mensuales, conforme a los criterios establecidos en los carteles de selección.

La atención al PIBIC se justifica por su relevancia en el campo de la investigación, considerando que esta actividad académica contribuye a articular, al mismo tiempo, la enseñanza y la extensión e involucrar al alumno en acciones de producción del conocimiento capaces de potenciar la permanencia y la conclusión del curso (Jezine, Farias & Felinto, 2015).

En el ámbito universitario, el PIBIC es considerado un programa selecto y de distinción académica, tanto por la relevancia científica de los proyectos de investigación aprobados por el CNPq, como por el rigor de la elección de los estudiantes/becarios. En caso de competencia entre los alumnos, existen mecanismos de selección, como entrevistas y pruebas escritas.

En el período de 2012 a 2014, la UFPB expandió el número de becas del PIBIC. En 2014, existían 3.089 becas distribuidas entre todos los cursos de la institución, contado con expresiva participación de los estudiantes universitarios provenientes de escuelas públicas.

4.1. Perfil socioeconómico y académico de los estudiantes

El perfil del estudiante universitario oriundo de escuela pública, matriculado y portador de éxito escolar, fue delineado con la información proporcionada por los sesenta alumnos becarios participantes del PIBIC/CNPq y que, en el momento de la recolección de datos (noviembre de 2013), presentaban los resultados de su investigación en el XXI Encuentro de Iniciación Científica de la UFPB, realizado en el Centro de Ciencias Jurídicas, Campus I-João Pessoa/PB.

Los datos obtenidos posibilitaron montar las configuraciones sociales de estos jóvenes investigados e identificar algunas regularidades en sus historias singulares. Situados entre los 20 y 26 años, el 66,7% de la muestra estaba compuesto por mujeres, 90% solteros y, aproximadamente, un 76,7% residía con sus padres o con colegas. La mayoría tenía familias con ocupación de bajo estatus social y de frágil estabilidad laboral: ama de casa, vendedora de cosméticos, costurera, agricultora, taxista, cocinero y, una estructura mononuclear (madre e hijos), demostrando que la mayoría de los becarios no tiene relaciones efectivas con la figura del padre, que tiende a mostrarse como desconocido, separado, fallecido. Esta evidencia confirma la tesis de Lahire (1997) y Charlot (2008) de que, en las familias populares, la educación de los hijos proviene más de las mujeres que de los hombres, resaltando así el papel fundamental de las madres. Cerca del 46% declaró que su renta familiar no superaba tres salarios mínimos,² siendo que la mitad de esos estudiantes (50%) disponía de la beca para su mantenimiento, confirmando la condición familiar de bajos ingresos. Por otra parte, una de las exigencias del PIBIC al becario es una dedicación exclusiva de 20 horas semanales, lo que le impide trabajar, por lo que la mayoría de ellos (91,7%) haya declarado no tener vínculo laboral. Sin embargo, el valor de R\$ 400,00 de la beca, (cerca de ciento treinta dólares) no es suficiente para atender todas las necesidades del alumnado y, por ello, el factor financiero continúa siendo la principal dificultad para que el alumnado ingrese a la Enseñanza Superior. También existe el déficit de conocimiento para acompañar el desarrollo de las disciplinas, resultante de su formación en la Enseñanza Media. Este conjunto de dificultades, muy próximas a la situación social del alumnado, indica que la entrada en la Enseñanza Superior está lejos de ser, para todos los jóvenes, el punto final de llegada. Para algunos, corresponde sólo al punto de partida de

2 El salario mínimo en Brasil está fijado en \$ 965 reales, equivalentes a unos \$ 300 dólares. [Nota del Editor].

un recorrido académico que sigue siendo exigente y excluyente.

4.2. Historias de éxito escolar: narrativas biográficas de los universitarios

La temática de las trayectorias de éxito escolar improbable ha sido abordada bajo diferentes puntos de vista por los teóricos de la Sociología de la Educación. La teoría de Bourdieu (1991) trata esta cuestión como las «probabilidades objetivas», una verdadera relación de causalidad inteligible entre las expectativas subjetivas y las posibilidades genéricas o las condiciones sociales de la familia del alumno (Honorato, 2011). Dependiendo, por tanto, del tipo y del volumen de capitales poseídos, los grupos sociales pasan a invertir, más o menos esfuerzos, en sus carreras escolares o en las carreras de los hijos. Casi siempre, las familias portadoras de bajo capital económico y cultural, tienden a privilegiar las carreras escolares más cortas y las que ofrecen más probabilidades de inserción profesional más rápida, evitando arriesgarse en carreras de mayor estatus social y que requieren una mayor inversión o incluso un tiempo más largo de estudios.

Como comentamos anteriormente, a través de entrevistas, fue posible, obtener testimonios de algunos de estos alumnos, sobre sus trayectorias de escolaridad y sus éxitos escolares. Fred,³ un estudiante que estaba cursando los últimos años de la carrera de Derecho, uno de los primeros entrevistados, comentó que su primer año en la universidad fue muy difícil, porque estaba llegando de otro Estado, no conocía a nadie en la nueva ciudad (João Pessoa) y no tenía garantías de vivienda, como se refleja en sus palabras:

(...) ¡No tenía pariente, no tenía nada! venía por medio de las indicaciones de algunos amigos para tener el apoyo de otros amigos de esos amigos, y ahí acababa. Cuando llegué aquí, el primer año fue el período más difícil... Llegué aquí, no gané residencia universitaria de inmediato, tuve que pasar un mes de una casa a otra, pidiendo apoyo, ayuda, hasta que pude entrar en la residencia universitaria (...) fue el año de la adaptación, fue el año que tuve que conseguir algunos oficios para que me mantuviera económicamente aquí... Mi familia, en realidad, no quería dejar que yo viniera aquí porque mi madre, principalmente, tenía un miedo terrible (...) en razón de que João Pessoa era un poco lejos de Ceará, donde vivía yo. (...) Y para ella, eso era una aventura un poco compleja, y acabó que muchos de mis familiares creían que yo no iba a conseguir, iba a pasar poco tiempo: una semana o un mes. Entonces así fue. Por supuesto que tuve apoyo en términos de estudio. Al final de cuentas, mi madre quería que yo estudiase...

La situación de necesidad de vivienda como condición para permanecer frecuentando la Enseñanza Superior también se repitió con Ana María, del tercer año del Curso de Ciencias de la Computación. En el vecino Estado de Pernambuco, ella inició la graduación desplazándose todos los días de su ciudad de origen a João Pessoa y ese recorrido (alrededor de 50 minutos cada viaje) se volvió muy agotador:

(...) en el primer período, venía de carro de la ciudad donde vivía yo para la UFPB. Entonces era un apretón en el presupuesto para poder pagar el transporte (...) Ahí fue también lo que influenció en mis reproches, en el primer período (...) La alcaldía de mi ciudad ofreció un autobús para traer los estudiantes para la universidad por la noche. Entonces volvía a casa a las 22:30 horas. Pero para que te despierte a las cinco veinte, para llegar aquí temprano, pasar el día, volver de noche y... Y volver todo el otro día.

3 Los nombres de los entrevistados ha sido modificados para proteger su identidad.

Entonces era muy agotadora la rutina. Ahí fue cuando me presenté... Yo fui a saber del Restaurante Universitario, para poder almorzar aquí. En ese momento me inscribí en la Residencia Universitaria (...) Ahí acabó que yo fui seleccionada también, a partir del segundo período (...) empecé a vivir en la Residencia. Creo que pasé hasta unos ocho meses allí, ahí después cambié por la ayuda de la Universidad para pagar parte de alquiler de vivienda y me quedé viviendo con unas amigas. Si no fuera por ellos [ayuda a la vivienda y la alimentación], no sé cómo iba a seguir el curso, verdad. Porque mi madre es profesora, entonces su presupuesto no es tan alto para mantener un hijo fuera de casa. Además, mi hermano ahora también va a estudiar aquí. Entonces, si yo no estuviera con esa beca hoy..., no tenía la condición de continuar el curso o entonces yo o mi hermano tenía que quedarse en casa sin estudiar.

Cuando no consiguen el beneficio de la vivienda estudiantil, los jóvenes de bajos ingresos están obligados a recurrir al apoyo de parientes para continuar estudiando. Este fue el caso de Ismael, estudiante del quinto año de Ingeniería Eléctrica, que recurrió al apoyo de la casa de la tía para continuar sus estudios. Sin embargo, quedó evidente en su relato, la necesidad de una renta para mantenerse y no depender de los demás, aun considerando la buena condición financiera de la tía que era hermana de su padrastro:

Al principio fue problemático [situación financiera]. Entonces, en el primer período, yo pedía mucha ayuda para mi tía, *"tía pague mis pasajes de autobús, por lo menos"*. Como yo no sabía del Restaurante Universitario, entonces, perdí el RU [Restaurante Universitario] en el primer período y volvía para almorzar en casa, aumentando el gasto en pasajes. Y yo me quedaba pidiendo ayuda a mi tía. En el segundo período, conseguí el monitoreo de la asignatura de Cálculo I y la beca era RS 180,00,⁴ ¡ahí listo, salvó! Con esa beca de RS 180,00 yo podía pagar los pasajes y conseguí el RU. Por lo tanto, todo ha mejorado a partir del segundo período. Del segundo período hasta el noveno período, yo sobreviví aquí con becas...

La situación de Rita, concluyente de Ingeniería Civil y recién aprobada en el máster, no fue diferente. Natural de Río de Janeiro, precisó recurrir al apoyo de unos tíos para la cuestión de la vivienda. Y debido a la renta de 3.000⁵ reales del tío, que era bancario jubilado, no consiguió inscribirse en el Restaurante Universitario, cuya condición financiera fue considerada alta por la UFPB:

A pesar de que la gente tiene la suerte de poder tomar fotocopia de libros, los profesores utilizaban libros caros, no todos los alumnos tenían como comprarlos, entonces ellos aceptaban que uno utilizara la fotocopia, eso es muy bueno. Entonces, en cuestión financiera tiene ese tipo de cosas, a veces no podía almorzar aquí, ahí tenía que ir a casa corriendo, en cuestión de una hora, comer y volver porque el almuerzo aquí es caro, a menos que uno no comiera casi nada. Pasaba todo el día con hambre (...) Entonces, la gente ahorra aquí en una fotocopia, ahorra de comprar ropa, zapatos, por ejemplo. Así, tuve dificultades en relación con el dinero claro, ahí por eso buscaba monitoreo, busqué PIBIC porque no es que faltase, pero no quería sentir esa sensación de estar gastando lo que no es tuyo (...) no tener que quedarse pidiendo todo el tiempo para sacar fotocopia, para comprar pasajes, para alimentarse...

4 Cerca de cincuenta dólares, aproximadamente.

5 Cerca de ochocientos cincuenta dólares, aproximadamente.

El área tecnológica tiene una carga horaria mayor y, por lo tanto, requiere del estudiante más tiempo en la Universidad, generando costos de alimentación y mayores exigencias en la adquisición de materiales específicos como libros, computadora, *kit* de instrumentos de trabajo personal, etc. Lo mismo ocurre con los cursos del área de salud, como relató Elvira, estudiante del séptimo período de Odontología:

(...) todos me decían que yo no iba a poder cursar Odontología, porque decían que era un curso muy caro. Hoy me dan ganas de llorar, porque yo estoy al final del curso y veo así la realización [llora]. Recuerdo que todos decían que yo no tenía dinero para estudiar Odontología que, los pobres no estudiaban Odontología: miembros de la familia, vecinos... Eso dicen hasta ahora. Recuerdo, en el primer día de clases, el primer día que fui al registro de RU y la asistente social de la Universidad dijo que yo no iba a poder cursar porque el hijo de la otra asistente social, que tenía condiciones, pasó una asfixia enorme, y yo... Cuando ella miró mi renta dijo: usted mi hija, jamás va a conseguir cursar ese curso, carísimo (...) el curso, para quien no es de Odontología, no tiene noción de cuán caro es. El curso es muy exclusivo y muy caro. La lista de instrumentales llega a costar 3.000 reales⁶ en algunas asignaturas y la gente cursa siete asignaturas en el período. La Universidad sólo proporciona material de consumo, pero no se responsabiliza por el instrumental. A partir del cuarto período comenzamos a adquirir los instrumentos. El quinto período fue el más pesado, sólo de instrumental fue casi 5.000 reales.⁷ Siempre voy a buscar un descuento al máximo. Por el hecho de que, históricamente, la carrera sea para formar gente que tiene poder adquisitivo alto, a los profesores les cuesta entender que un estudiante no tenga dinero para comprar los instrumentales. Yo nunca recibí ningún auxilio de la Universidad fuera del Restaurante (...), nunca recibí ninguna ayuda para la compra de materiales e instrumentales. Hasta tienen un programa, pero tardan tanto en comprar, que uno pierde el período lectivo de práctica.

En este último testimonio, percibimos que las dificultades para permanecer en cursos denominados «nobles», históricamente frecuentados por alumnos de alto poder adquisitivo, son muy difíciles. La formación exige adquisición de materiales e instrumentales de alto costo, que no son compatibles con la realidad de un alumno con bajo poder adquisitivo.

Para la construcción de estas historias de éxito escolar, se analizaron aspectos relacionados no sólo con la dimensión socioeconómica, sino también la relación entre el saber y la vida académica. Se analizaron, además, las configuraciones familiares, en lo que se refiere a las relaciones de interdependencia con el desempeño escolar. Sobre esta cuestión, Lahire (1997) y Charlot (2008) son enfáticos al afirmar que, para comprender los resultados de desempeño escolar («fracaso» o «éxito»), hay que prestar atención a la singularidad de las historias de los estudiantes y a sus configuraciones familiares. El sujeto se alimenta de su tejido familiar y, no es por ello sorprendente, que las exigencias y los modelos de la familia contribuyan fuertemente a estructurar la relación de los individuos con el saber y la escuela (Charlot, 2008) Además, como la escuela puede considerarse una red de relaciones sociales específicas (Lahire, 1997, p. 19), tratamos de conocer cómo se dio la construcción de las trayectorias escolares de estos jóvenes en la Educación Básica y que dispositivos favorecieron la prolongación de los estudios hasta la Enseñanza Superior.

6 Cerca de ochocientos cincuenta dólares.

7 Cerca de mil cuatrocientos dólares.

Así, nuestra mirada, se volvió a la historia singular de esos jóvenes, con el propósito de verificar en qué medida las prácticas y las formas de relaciones sociales vivenciadas en la familia y en las instituciones escolares influyeron en sus trayectorias de éxito escolar en la Enseñanza Superior.

La primera constatación fue que estos jóvenes tuvieron itinerarios escolares lineales en la Educación Básica, o sea, no vivenciaron situaciones de fracaso escolar, a pesar de que sus trayectorias educativas fueron distintas. Algunos de ellos hicieron toda la enseñanza fundamental en escuelas de la red pública, mientras otros alternaron entre escuelas privadas y de la red pública. Estos cambios de red de enseñanza, según el relato de los jóvenes, fueron consecuencia de las oscilaciones en las condiciones económicas de sus familias pues, como recuerda Hoggart, *“Si quieren sobrevivir y no hundirse, los pobres deben, como carga suplementaria, irónica y perversa, gestionar su dinero, como los contadores lo harían. No puede ser superado, aflojado, relajado, ni siquiera un poquito”* (1991; citado por Lahire, 1997, p. 24).

En general, esta situación revela el esfuerzo de las familias en gestionar «disposiciones económicas» (Lahire, 1997) que aseguraran, desde temprano, la educación de los hijos. A pesar de la situación financiera, poco favorable de esas familias, se percibe la preocupación de invertir en la educación infantil, aunque para ellas fuera necesario pagar una escuela particular, favoreciendo lo que Bourdieu (1998) traduce como la preocupación por la «transmisión de la cultura legítima». En este sentido, refuerzan C. M. Nogueira y M. A. Nogueira que:

Las familias de las clases medias —particularmente aquellas originarias de las capas populares y que, por lo tanto, tienen un limitado capital cultural— emprenden una serie de acciones (compra de libros premiados, frecuencia a eventos culturales, etc.) con miras a la adquisición de capital cultural. (2002, p. 25)

En efecto, hay que considerar que en Brasil, las políticas dirigidas a la Educación Infantil, siempre han sido muy frágiles, comenzado sólo a tornarse más efectivas con el advenimiento del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la valorización del Magisterio (FUNDEB, 2008). Hasta entonces, la mayoría de las familias debía buscar atención, exclusivamente, en el sistema privado de enseñanza para la oferta de la Educación Infantil.

En el caso de Elvira (séptimo período de Odontología), que pasó de la escuela privada a una escuela estatal de referencia, se consideró que la familia, cuando sintió que no tenía condiciones financieras para mantener los estudios de los hijos en escuelas privadas, pasa a adoptar otras estrategias de inversión escolar, en la enseñanza fundamental y media:

En la enseñanza fundamental, empecé a estudiar creo que, con tres años; hice la parte del maternal, guardería uno, guardería dos y alfabetización y la primera serie en una escuela cerca de mi casa, era privada. A partir de la segunda serie, hice una prueba de ingreso y fui seleccionada para estudiar en el Colegio de la Policía Militar, que era estatal. En la segunda serie, la profesora creía que yo era un poco adelantada para los contenidos de la serie y le pidió a mi madre acelerar mi curso. Mi madre no consintió. Ahí, concluí la Primaria y también la Secundaria...

En el relato de Fred (noveno período de Derecho) se evidencia el esfuerzo permanente de la familia en buscar una educación de calidad para los hijos, aun en el ámbito de la red pública de enseñanza.

Mi trayectoria en la enseñanza fundamental, toda ella, fue en la institución pública, aun cambiando varias veces de escuela, por la falta de estructura de las escuelas (...) llegaba allí y la escuela no tenía una estructura adecuada y los profesores no eran muy calificados. Salía de ella e iba a buscar una escuela de mejor calidad.

Mi experiencia en la Enseñanza Media fue mejor porque fui a un colegio estatal que tenía una estructura adecuada (...) profesores con una mayor calificación. Fue allí donde yo tuve un gran estímulo para continuar mis estudios posteriores. Allí conocí a algunos profesores que estimulaban a los alumnos a tener un mejor aprendizaje y también un estudio más profundo.

En los relatos biográficos percibimos que existieron fragilidades financieras de las familias con sus consecuentes efectos en los itinerarios escolares de los jóvenes, posibilitando situaciones de «rupturas» (Lahire, 1997) y de riesgo hacia el éxito escolar. Pero, al mismo tiempo, se observa la capacidad de esos grupos familiares en encontrar alternativas de superación de las dificultades para evitar que sus hijos fracasen en sus recorridos escolares y posibles trayectos profesionales. Aun así, las configuraciones familiares son «heterogéneas» (Charlot, 2007; Lahire, 1997), en las formas y en las prácticas de relaciones con el proceso de escolarización. Por eso, las estrategias familiares de acompañamiento de la vida escolar de estos jóvenes varían entre un «orden moral doméstico y cognitivo» y las «formas más sutiles de autoridad familiar».

Para Lahire (1997), el «orden moral doméstico y cognitivo», favorece la movilización de recursos para el alcance de un proyecto educativo. Dice él:

En la moral del buen comportamiento, de la conformidad a las reglas, moral del esfuerzo, de la perseverancia, son esos los rasgos que pueden preparar, sin que sea consciente o intencionalmente visada (...) una buena escolaridad. [Por otro lado, las diferentes] formas de ejercicio de la autoridad familiar (...) dan relativa importancia al autocontrol, a la interiorización de las normas de comportamiento (pp. 26–28).

Esta adecuación a las «reglas del juego» hace que, en algunas situaciones, las familias pobres o con dificultades de estabilidad económica, intenten las más variadas estrategias para buscar escuelas de mejor calidad, incluso dentro de un sistema público, desechando las de reconocida baja calidad. Se busca, de la mejor manera posible, encontrar, en el sistema escolar, formas de garantizar una preparación de calidad que posibilite el acceso al capital cultural, a través de la garantía de acceso a la Educación Superior, de preferencia pública, por poseer enseñanza gratuita y reconocida calidad, en situación opuesta a la Educación Básica, cuya calidad es sinónimo de escuela privada, pagada y con altos costos de mensualidad.

5. Consideraciones finales

El encuentro con historias de vida emocionantes y de superación de las condiciones dadas y hasta esperadas, posibilitadas por la investigación, muestra un campo amplio de perspectivas para pensar una educación inclusiva, en la que haya garantías de acceso y adquisición de capital cultural, con permanencia en la Educación Superior y viabilidad amplia de conclusión del curso escogido, apuntando al éxito escolar de los alumnos.

Las historias destacadas demuestran situaciones emocionantes de superación de dificultades que nos convencen de que el éxito es fruto de inversiones mucho más personales y familiares que resultado de políticas públicas de inclusión social

El empoderamiento posibilitado por el acceso–permanencia–éxito en la Educación Superior podrá, en fin, ser también garantía de mejora de las condiciones de vida de esos alumnos que, a su término, ampliarán ciertamente su gama de opciones al mercado de trabajo, mediante la cualificación obtenida en una educación realizada en una universidad de calidad y en cursos hasta entonces frecuentados por la elite dirigente del país.

Por lo tanto, podemos afirmar que son esos alumnos pioneros lo que están posibilitando «Abrir Puertas» para el «éxito escolar» de otros que están concluyendo sus cursos secundarios, que les están permitiendo ingresar en la universidad a través de procesos selectivos. Los que ingresan por medio de exámenes suelen presentar un más alto nivel de rendimiento académico y personifican el grupo de referencia en la perspectiva de una «Sociología de lo Improbable» (Xypas, 2017). Estos alumnos, hijos de padres con poco acceso a la educación o hasta analfabetos, a pesar de no poseer gran capital cultural, adoptan actitudes e iniciativas capaces de contemplar sus expectativas de futuro. Para lograr superar los numerosos desafíos, en sus trayectorias de vida, construyen proyectos académicos y hacen uso de diversas estrategias para lograr acceso en la carrera universitaria deseada. Algunas de esas estrategias contribuyen a configurar experiencias escolares positivas, directamente relacionadas con el éxito escolar de esos alumnos universitarios, oriundos de los medios populares.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). *Sobre educación, formación, biograficidad y género*. Valencia: Denes/CREC/Sendas y Travesías del Pensamiento.
- Alheit P. & Dausien, B. (2015). La «biografía» en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación. En F. Hernández & A. Villar (eds.), *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. (pp. 9–32). Barcelona: Editorial UOC.
- Becker, H. S. (2009). *Falando da Sociedade. Ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editó.
- Beltrán, J. (2013). Ser para aprender: los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. En *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores*. (pp. 110–123). Valencia: Servei d'Extensió Universitària Universitat de València.
- Benedito, A. (2015). *La historicidad del objeto de conocimiento sociológico como principio de investigación de las relaciones entre educación y cambio social*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves.
- Castelo Branco, U. N. & Jezine, E. (2013). Expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). *Temas em Educação*, 22(2), 60–82.
- Castelo Branco, U. N., Jezine, E. & Nakamura, P. H. (2016). Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate. Em V. L. J. Chaves, O. C. Maués & S. M. Hage (orgs.). *Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil*. (pp. 259–286). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2007). Formas do aprender e «conexão de saberes»: os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. Em V. A. Silva (org.). *Conexão de saberes. Um desafio, uma aventura, uma promessa*. (pp. 39–55). São Cristóvão, SE: Editora Universidade Federal de Sergipe.
- Charlot, B. (2008). Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. Em I. Nozaki (org.). *Educação e trabalho. Trabalhar, aprender, saber*. (pp. 77–92). Campinas, SP: Mercado de Letras/Cuiabá, MT: Editora da UFMT.
- Costa, A., Lopes, J. T. Caetano, A. & Rodrigues, E. A. (2014). Um modelo teórico e metodológico: análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Em A. Costa, J. T. Lopes & A. Caetano (orgs.). *Percursos de estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. (5–32). Lisboa: Mundos Sociais.
- Coulon, A. (2012). O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível. Em G. G. Santos & S. M. Sampaio (orgs.). *Observatório da vida estudantil. Estudos sobre a vida e a cultura universitária*. (pp. 19–30). Salvador, BA: Edufba.
- Honorato, G. S. (2011). A Permanência de estudantes de origem popular no Ensino Superior: o caso dos alunos beneficiários do prouni. *REHUTEC. Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, 1(1), 161–186. Recuperado de <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/viewFile/10/9>
- Ibáñez, J. (2015). Perspectiva de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 49–83). Madrid: Alianza.
- Jezine, E. Farias, M. & Felinto, J. F. (maio, 2015). Programas acadêmicos de Pesquisa na UFPB no contexto da Expansão e Permanência. Apresentado em *Anais do XXIII Seminário Nacional Universitas/Br. Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão*. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo, SP: Atica.

- Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1. Brasília, 30 de agosto de 2012, pp. 1–2.
- Ministério da Educação. (2010). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília, DF: Mec–Inep. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf
- Nogueira, C. M. & Nogueira, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15–35. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>
- Soler Penadés, V. (2014). *Deconstruyendo y reconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en educación secundaria obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana*. (Tesis doctoral). Departamento de Sociología y Antropología Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valencia. Recuperada de file:///C:/Users/User/Downloads/V%20C%20ADctor%20Soler%20Tesis.pdf
- Thomson, P. (2013). Trazendo Bourdieu para as políticas de aumento da participação no ensino superior; uma análise de caso do Reino Unido. Em M. Apple, S. Ball & L. Gandin (orgs.). *Sociologia da Educação. Análise Internacional*. (pp. 347–350). Porto Alegre, RS: Penso.
- Universidade Federal da Paraíba. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB. 2014/2018*. UFPB. João Pessoa, PB: UFPB. Recuperado de http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final3%20-27.05.pdf
- Universidade Federal da Paraíba & Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2014). *Normas para o Processo Seletivo 2014/2015*. João Pessoa, PB: UFPB. Recuperado de https://ccaufpb.files.wordpress.com/2014/04/normas_do_processo_seletivo_ic_2014-2015.pdf
- Xypas, C. (2017). Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. *Crítica Educativa*, 3(1), 5–18. Recuperado de file:///C:/Users/User/Downloads/214-1261-1-PB.pdf
- Zago, N. (2006). Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226–237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>