

2. Dificultades académicas y desigualdad cultural: un factor decisivo

2.1 La deserción: un proceso educativo sobredeterminado

¿Por qué aquella exclusión? ¿Cuáles son sus factores causales? Al respecto, otra hipótesis clave es que en América Latina y Estados Unidos irrumpen *dificultades académicas*⁵² severas, en expansión y que afectan sobre todo a alumnos de estatus socioeconómico en desventaja.⁵³

Una hipótesis aplicable a otras regiones. Es el caso de Australia. En efecto, y como vimos, desde 1994 el Center for the Study of Higher Education, de la Universidad de Melbourne, cada cinco años lleva adelante una encuesta a estudiantes de alcance nacional. La última tuvo lugar en 2009, fue auspiciada por el Department of Education, Employment and Workplace Relations y se administró en nueve universidades. Los resultados confirman que los alumnos de

⁵² Una noción en construcción, que por ende demanda trabajo teórico e investigación empírica. En esa línea, hemos iniciado la delimitación de algunas de esas dificultades en torno al concepto de capital cultural en el ingreso al ciclo superior, como veremos más adelante (apartados 2.3, 3.3 y 4).

⁵³ Es muy posible que esta hipótesis no se aplique a instituciones privadas de baja calidad, que al calor de la masificación se propagaron como establecimientos orientados a absorber la nueva demanda. Francisco López Segrera (2009) señala que muchos alumnos en desventaja precisamente entran a ese segmento institucional.

estatus desfavorecido tienen más probabilidad de sufrir dificultades académicas y estar ansiosos por la consiguiente posibilidad de fracaso (James *et al.*, 2010).

Una hipótesis asociada, y crítica, es que, por lo regular, esas dificultades son un *factor dominante*, aunque no exclusivo, de deserción en dichas franjas.⁵⁴ Por lo tanto, y al igual que Vincent Tinto (1997), aquí se afirma el carácter usualmente *educativo* del abandono en educación superior.⁵⁵

A la vez, la hipótesis es que las dificultades académicas por lo general constituyen un factor prevalente, sí, pero no único. O sea, actúa en *convergencia* con otros. Entonces, y como ya se anotó, se gesta un *conjunto de obstáculos concurrentes*, propio de ese estatus, que vulnera el desempeño y puede provocar abandono.

En esa línea, Patrick Terenzini, Alberto Cabrera y Elena Bernal (2001) acuñan una metáfora sugerente: nadar contra la corriente. Y proponen que la imagen es la de una gran masa de nadadores que luchan contra una marea poderosa, enfrentando fuerzas mucho más potentes que las propias y a las que entienden poco. Habitualmente pierden terreno, y el final es predecible.

En otros términos, y en suma, la hipótesis es que la deserción en el ciclo superior con frecuencia configura un *fenómeno educativo, pero sobredeterminado* ya que se da una gama de condicionantes adversos, estructurales, decisivos y confluyentes, intrínsecos al estatus en desventaja, y reiteradamente constatados por el National Center for Education Statistics, como vimos.⁵⁶ *Otra tendencia estructural.*

En ese marco, y además de las dificultades académicas, un factor primordial es el económico, que puede conformar un escollo formidable, una traba crítica, “fatal” para la graduación, incluso cuando la enseñanza es gratuita (Altbach *et al.*, 2009:49).⁵⁷ Ante ello, una hipótesis adicional es que la visión de la educación superior como bien privado, negociable y global, últimamente muy difundida,

⁵⁴ Estas hipótesis, las dificultades académicas como un componente principal de abandono y su carácter sobredeterminado, fueron corroboradas en todas las investigaciones institucionales que en torno a la problemática se llevaron adelante en la Universidad Nacional de General Sarmiento, tanto en el grado (Amago, 2007, 2006; Cols, 2008; Ezcurra, 2005, 2003) como en el curso de admisión preuniversitario (Gluz *et al.*, en prensa).

⁵⁵ Así pues, esas dificultades, socialmente condicionadas, por su lado también condicionan, suscitan efectos. Es decir, inducen impactos, además desfavorables. Deserción, e igualmente reprobación, abandono de materias y rezago, entre otros.

⁵⁶ Cabe resaltar que en América Latina y el Caribe la matrícula por lo general se concentra en instituciones de base académica y con una duración nominal de cinco años o más (CINDA, 2007).

⁵⁷ En Estados Unidos, John Edward (2002), de la Universidad de Indiana, hizo una revisión crítica de estudios realizados por el National Center for Education Statistics y concluyó que las

puede ocasionar impactos excluyentes graves, al reforzar ese freno económico (Ezcurra, en prensa^a).

Al respecto, Philip Altbach y colegas (2009) agregan que esa valla es vigorosa en América Latina. Así, argumentan que aunque numerosas universidades públicas son gratuitas o cobran cuotas bajas, la asistencia al ciclo comporta gastos privados relevantes que muchos no pueden afrontar, y pocos países ofrecen programas de auxilio financiero que hagan viable esa concurrencia.

Otra barrera categórica es la condición de actividad, en particular el trabajo. En efecto, los impactos negativos de la ocupación sobre la persistencia y la graduación, en especial cuando conlleva una carga horaria elevada, han sido muy estudiados (Terenzini *et al.*, 2001), entre otros, y como ya se indicó, por el National Center for Education Statistics.

2.2 Preparación académica y estatus social

Ahora bien, ¿por qué esas dificultades académicas? Ante todo, cabe consignar que la óptica causal dominante recae en los alumnos: entonces, fallan los estudiantes, no las instituciones, que por ende son descartadas como condicionantes de fuste (Barefoot *et al.*, 2005; Tinto, 2005). En esa línea, Betsy Barefoot (2000) observa que si se pregunta a los docentes del ciclo qué es lo que anda mal en primer año, la mayoría enfocará sólo las deficiencias de los alumnos. Añade que las quejas son legión; entre otras, que están académicamente desconectados y no motivados, que no pueden escribir, o que sus lapsos de atención son breves. Bette LaSere y Diane Strommer (2005) coinciden y puntualizan que por añadidura lo más probable es que los profesores veteranos no solamente señalen a los estudiantes, sino que también apunten a su diferencia con algún mítico tiempo pasado, y así se lamentarán de que ahora no se hallan tan bien preparados como antes. Por su parte, el American College Testing Program acuerda y asienta que en una encuesta que llevó a cabo en 2003, el grueso de los 807 *colleges* y universidades participantes achacó la deserción a rasgos estudiantiles y no a atributos de las organizaciones (Habley y McClanahan, 2004). Un enfoque que resguarda el *statu quo* institucional ya que enmascara el papel decisivo de los establecimientos, como veremos luego.

finanzas constituyen un freno sustancial para el acceso con un peso mucho mayor que el que esos estudios les atribuían.

No obstante, es cierto que esas dificultades derivan, en parte, de aquellos cambios en el perfil del alumnado, propios de la masificación y, en particular, del ingreso de estratos antes excluidos. En ese marco, otra hipótesis clave es que sí se propala una *preparación académica insuficiente* para el ingreso en educación superior y, en especial, entre estudiantes de esas franjas. Así, la preparación para el ciclo se une firmemente con el estatus socioeconómico y, por ende, encierra una *desigualdad fuerte* con diferencias de preparación rotundas entre segmentos sociales.

En Estados Unidos, ello es ratificado por diversas investigaciones. Por ejemplo, y de acuerdo con el National Center for Education Statistics, en torno al 29% de todos los alumnos de primer año, y alrededor del 41% en los *community college*, un tipo de establecimiento que congrega estudiantes en desventaja, tenían problemas al respecto (Parsad y Lewis, 2003). Por su lado, Patrick Terenzini, Alberto Cabrera y Elena Bernal (2001) observan que la relación es directa y lineal: a menor estatus, inferior preparación. Otro trabajo de Alberto Cabrera, Steven La Nasa y Kurt Burkum (2001), que siguió una cohorte que egresó del nivel medio en 1982, confirmó que los recursos académicos⁵⁸ revelan una distribución peculiarmente disímil según la posición social. Así, sólo el 23% de los alumnos de estatus más bajo cuenta con recursos altos, una proporción que sube al 66% en las capas superiores. Por lo tanto, es una desigualdad categórica con disparidades sustantivas.

A la vez, es posible que esa distribución desigual afecte, en particular, a alumnos de primera generación, un estatus que en Estados Unidos ha sido foco de un cuerpo de estudios vasto (Pike y Kuh, 2005; Pascarella *et al.*, 2004). Al respecto, y nuevamente, sobresale el National Center of Education Statistics, que llevó a cabo un conjunto de trabajos *ad hoc* (Chen y Carrol, 2005; Choy, 2001; Nuñez y Cuccaro, 1998). En ese marco, y por su aporte a la hipótesis que ahora nos ocupa, cabe realzar un análisis cualitativo que encaró el Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, que acudió a grupos focales con estudiantes de primera generación y en el que los participantes declararon de modo abrumador que les era mucho más difícil persistir que ingresar (Engle *et al.*, 2006). ¿Por qué? Según los entrevistados, debido a escollos académicos graves. Entonces, dificultades académicas. ¿Por qué? En la visión de los alumnos, ello emana justamente de una preparación inadecuada, un déficit de conocimientos y habilidades

⁵⁸ El concepto es utilizado por los autores según la construcción de Clifford Adelman (2006, 1999).

de estudio exigidos en el punto de partida. ¿Por qué? Un déficit que atribuyen, sobre todo, a la baja calidad de sus escuelas medias.

En suma, y en esa perspectiva, el estatus de primera generación como factor nodal de deserción empalma, muy centralmente, con dificultades académicas, que a su turno devendrían de una *preparación impropia fruto de una mala educación secundaria*—otra hipótesis nuclear, que luego veremos—.

En la misma línea, y en otro trabajo del National Center for Education Statistics, Edward Warburton, Rosio Bugarin y Anne-Marie Nuñez (2001) indican que si bien ese estatus es un predictor importante de abandono, una preparación académica rigurosa en la enseñanza media reduce de modo sustancial la brecha de graduación entre alumnos de primera generación y sus pares cuyos padres consiguieron un grado. Susan Choy (2001) coincide y advierte que una buena educación secundaria mitiga, aunque no cierra por completo, esa distancia. Entonces, la preparación académica es un escollo concluyente, sí, y a la vez se liga con otras desventajas propias del estatus de primera generación, como un menor nivel de aspiraciones educativas y de conocimiento de la vida universitaria y mayores dudas sobre sí mismos (Pascarella *et al.*, 2004). Al inicio del grado, ello daría lugar a una experiencia muy difícil y hasta amenazante (Pascarella y Terenzini, 2005).

Por otra parte, los impactos de aquella limitación son críticos. En efecto, un corpus de investigación sólido apuntala la hipótesis de que la preparación académica en el punto de partida es un *factor decisivo* en la persistencia y la deserción. Más todavía, y siempre en el terreno del perfil del alumnado, conforma el *condicionante prevalente*, el más eficaz para la conclusión del grado (Kuh *et al.*, 2006; Gladieux y Swail, 1998). Una hipótesis que fue convalidada por Clifford Adelman, del Departamento de Educación de Estados Unidos, en dos investigaciones muy influyentes (2006, 1999).⁵⁹

⁵⁹ Así, en ambos estudios el autor hizo el seguimiento de una cohorte nacional de egresados del ciclo medio que ingresaron al superior. En el primer trabajo, el análisis empezó cuando los alumnos cursaban décimo grado, en 1980, y fueron examinados hasta 1993. Por su parte, el segundo comenzó en 1988, con los educandos en octavo grado, investigados hasta el año 2000. En los dos casos, Adelman pretendió identificar qué factores son decisivos para la graduación y concluyó que el más importante son los recursos académicos que los alumnos tienen al entrar al tramo: una medida agregada que incluye el currículo de la escuela media, entre otros.

2.3 El papel del ciclo medio y el valor del concepto de capital cultural

Asimismo, y como ya se adelantó, otra hipótesis es que la preparación académica funciona como factor causal, sí, pero que a la vez conforma un resultado social, el corolario de condiciones de producción de orden colectivo. En especial, y según dicho corpus, sería fruto sobre todo de la *escuela media*, de su intensidad y calidad, que a su turno se enlaza férreamente con el estatus social (Kuh *et al.*, 2006; Astin y Oseguera, 2005; Choy, 2002; Cabrera *et al.*, 2001).⁶⁰

Al respecto, y por un lado, cabe consignar que aquella masificación del tramo superior, una tendencia estructural, nuclear y global, proviene en buena parte de ciertos desarrollos favorables del ciclo medio, de tipo cuantitativo –en la matrícula y la graduación, y a escala planetaria–. Así, recientemente y de acuerdo con el *Global Education Digest 2009*, de la UNESCO, la Tasa Bruta de Matrícula en la secundaria superior, en promedio y a nivel mundial, escaló del 45,5% en 1999 al 54,3% en 2007, un adelanto de 8,8% en pocos años. Inclusive, la suba resultó aún mayor en Asia Oriental y el Pacífico, avanzó del 46,3% al 62,9% (+16,6%), y en América Latina y el Caribe, pasó del 61,6% al 73,5% (+11,9%). Por ende, ambas regiones se aproximan a América del Norte y Europa Occidental, a Asia Central y a Europa Central y Oriental, que gozan de una inscripción muy alta, mientras que Asia Meridional y Occidental, así como África Subsahariana, todavía exhiben tasas bajas, en otra manifestación de una *desigualdad internacional destacada*.

⁶⁰ Por ejemplo, y dentro del concepto de recursos académicos, Clifford Adelman encontró que el currículo del ciclo medio conforma la determinación dominante, la variable crítica.

Tabla 6

Tasa Bruta de Matrícula (%) Secundaria Superior 1999-2007

| Año Región | 1999 | 2007 | 1999/2007 |
|---------------------------------------|------|------|-----------|
| Mundo | 45,5 | 54,3 | +8,8 |
| América del Norte y Europa Occidental | 98,2 | 97,7 | -0,5 |
| Asia Central | 82,8 | 89,2 | +6,4 |
| Europa Central y Oriental | 80,1 | 85,4 | +5,3 |
| América Latina y el Caribe | 61,6 | 73,5 | +11,9 |
| Asia Oriental y el Pacífico | 46,3 | 62,9 | +16,6 |
| Asia Meridional y Occidental | 30,6 | 39,3 | +8,7 |
| África Subsahariana | 19,4 | 26,3 | +6,9 |

Fuente: UNESCO (2009). *Global Education Digest*.

A la vez, la UNESCO juzga que si se contempla la demanda potencial de educación superior, las tasas de graduación⁶¹ en la escuela media otorgan mejor información que la matrícula, pero el dato se recoge sólo en algunos países, no globalmente.⁶² En ese marco, América del Norte y Europa Occidental logran cifras abultadas, que sobrepasan el 70% en casi todos los países incluidos –y en nueve superan el 90%–. Además, son holgadas en Europa Central y Oriental –aproximadamente la mitad de los diecisiete países considerados rebasan el 80%–. Lo mismo ocurre en Australia, Japón, Malasia y la República de Corea, donde también exceden el 80%.

⁶¹ La Tasa Bruta de Graduación es calculada por la UNESCO como el número de egresados de un determinado nivel educativo, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la población en edad teórica de graduación en ese nivel.

⁶² La UNESCO (2009) aclara que al respecto dispone de estadísticas de 49 países que respondieron cuestionarios sobre educación planteados conjuntamente por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), la OCDE y Eurostat, la Oficina de Estadísticas de la Unión Europea, y de otros 21 que participaron de una encuesta piloto desarrollada por ese instituto (UIS).

En cambio, la UNESCO evalúa que en América Latina y el Caribe se da “un patrón radicalmente diferente” ya que la mitad de los países reporta tasas bastante inferiores al 50% (UNESCO, 2009:20). Por lo tanto, la región aún soporta una gran deserción escolar. Un abandono socialmente condicionado. En esa línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe asegura que la conclusión del ciclo medio muestra una estratificación marcada. En efecto, se abre una brecha extremadamente alta según niveles de ingreso: así, en 2006 sólo egresó el 22% de los alumnos del Quintil 1,⁶³ en contraste con el 80% de los del Quintil 5.⁶⁴ Por eso, la CEPAL concluye que “la educación refuerza, en lugar de revertir, la reproducción intergeneracional de la desigualdad” (CEPAL, 2010:225). No obstante, hubo algunos avances que fundan la masificación del tramo superior en la región. Por ejemplo, y en un trabajo previo, la CEPAL (2007) observa que entre 1990 y 2005 tuvo lugar un alza en el ingreso: del 53,3% en el primer ciclo (o “baja secundaria”), y del 74,5% en el segundo (o “alta secundaria”). Por añadidura, comprueba una suba todavía mayor en el egreso, del 83%, con la consiguiente mengua en la deserción, un progreso que también benefició a franjas sociales en desventaja.⁶⁵

En suma, se dio una inclusión escolar, una mejora, aunque la estratificación en la graduación del ciclo medio perdura y es muy aguda. Una brecha persistente. En el marco de esa desigualdad, una hipótesis primordial es que en la década de 1990, además, se afianzó una *diferenciación jerárquica*, una escisión de la oferta en *circuitos de calidad muy dispar*, según *condición social* (CEPAL, 2002). Entonces, clases y sectores en desventaja entran y terminan el tramo en *trayectos también en desventaja, de menor y baja calidad. Una desigualdad reforzada*.

Algunos organismos multilaterales coinciden. Así, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, esa segmentación es una verdadera segregación escolar (CEPAL, 2007). Últimamente, el Banco Mundial concuerda. En efecto, y por una parte, desde mediados de los 2000 el banco prioriza el tramo medio, ahora calificado como piedra angular de los sistemas educativos en el siglo XXI, y además remarca su desigualdad, tildada de grave (Banco Mundial, 2007). Al respecto, y en particular, subraya que los pobres y las franjas de menores ingresos quedan confinados a sectores de peor y baja calidad, habitualmente públicos, mientras que las elites asisten a círculos mejor dotados, normalmente privados. Por lo tanto, brechas de calidad y nuevas formas

⁶³ Corresponde al 20% de los hogares con menor ingreso per cápita, los más pobres.

⁶⁴ El 20% de ingresos más altos.

⁶⁵ En efecto, en aquel lapso el ascenso en la graduación que se dio en el estrato más bajo de recursos monetarios, el Quintil 1, fue sustancial: del 159,4%, mucho mayor que el promedio (83%).

de desigualdad (Di Gropello, 2006; De Ferranti *et al.*, 2003). En tal contexto despunta un mayor hincapié del Banco Mundial en el rol del Estado—de cara al ciclo, una prestación educativa estatal y universal más allá de lo básico (Banco Mundial, 2007)—. Un viraje significativo, en vista de la agenda dominante en la década de 1990 (Ezcurrea, en prensa^b).

En virtud de aquella diferenciación jerárquica, y más en general, la hipótesis es que se propalan *escollos en el capital cultural en el punto de partida* en la educación superior, una traba esencial para la permanencia y la graduación. Otra *tendencia estructural*.

Por lo tanto, aquí se pone de relieve el concepto de capital cultural propuesto por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, un autor crucial en nuestro esquema teórico, aunque, como indica José Brunner (2008), hasta ahora ha estado prácticamente ausente en los estudios sobre el ciclo postsecundario. Así, a comienzos de los años sesenta, Pierre Bourdieu postuló la noción como una “hipótesis teórica” (Bourdieu, 1986:3) que pretende dar cuenta de un problema empírico: el hecho de que las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de niños de diversas clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2003).

A la vez, se trata de una categoría aún en construcción, que además ha sido objeto de críticas apropiadas. Por un lado, se objeta su ambigüedad, un uso muy amplio y poco preciso. En efecto, y según Audrey Devine-Eller (2005:14), suele englobar una “increíble variedad de asuntos”, desde conocimientos hasta preferencias (como gustos estéticos) y prácticas (como habilidades verbales).

Otro reparo, singularmente apropiado ya que concierne a la esfera de la educación, apunta a su oscuridad causal; es decir, de qué modo esos recursos culturales dan lugar a discrepancias de clase en el desempeño escolar (Devine-Eller, 2005). Es cierto, esa oscuridad existe y se asocia con el hecho de que el concepto exige ser edificado *ad hoc* en cada contexto. En términos más exactos, y como argumenta Erin Horvart (2003), la noción sólo cobra sentido en campos dados.⁶⁶ El propio Pierre Bourdieu así lo afirma, de modo taxativo: “un capital

⁶⁶ La noción de campo también es central en el sistema teórico de Pierre Bourdieu. Por ende, la tesis es que la categoría de capital cultural no puede ser empleada sin referencia a la de campo. Así, Erin Horvart impugna el uso selectivo y truncado de conceptos individuales sin situarlos en ese sistema más amplio. ¿Cómo define Pierre Bourdieu el campo? Como un sistema de relaciones objetivas, entre posiciones, que a su turno son definidas por los puestos ocupados en la distribución de capital, económico y cultural. Así lo dice el autor, quien mantiene que “pensar en términos de campo es pensar *relacionalmente* [...] lo *real es lo relacional*: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino

no existe ni funciona salvo en relación con un campo” (Bourdieu y Wacquant, 2005:155). En este caso, la educación superior. Por consiguiente, qué es el capital cultural, y cómo incide en el logro académico, requiere investigación, producción empírica y teórica. En palabras de Pierre Bourdieu, en cada campo es preciso identificar el “capital específico”, sus “propiedades activas” (Bourdieu y Wacquant, 2005:163).

Al respecto, y tomando como base un cuerpo preliminar de investigaciones documentales e institucionales⁶⁷ todavía en curso, hemos emprendido esa construcción teórica, si bien de modo inicial. En ese marco, y por un lado, empezó el deslinde de un conjunto de *componentes* nodales, organizadores, que definen y vertebran el capital cultural del alumnado en el punto de partida y sus repercusiones en la enseñanza. Un conjunto socialmente condicionado y desigualmente distribuido, que engloba ciertas habilidades y hábitos críticos, pero los excede.⁶⁸ Por otra parte, se hace hincapié en la noción de *capital cultural esperado*, un factor de orden *institucional* primordial, sumamente potente, un condicionante de fracaso académico y, por ende, de aquellas diferencias en el logro educativo y en la reproducción de la desigualdad, como veremos.⁶⁹

Asimismo, Pierre Bourdieu da al capital cultural un fuste notable. En efecto, resulta priorizado como un eje cimero, ordenador de las sociedades. Así, y junto con el capital económico, es sopesado como el principio de diferenciación social central y, por ello, como constituyente primario de clases sociales.

Por lo tanto, la dimensión cultural, su disímil distribución, instituye clases y desigualdad social. De ahí el calibre, el rol estructural concluyente, y clasista, de las instituciones educativas cuando de hecho operan como reproductoras de esa desigualdad cultural.

Además, hay otros autores que también recuperan la teoría de Pierre Bourdieu sobre capital cultural, y su función en la reproducción social, como una contribución vital para el análisis de la permanencia en el ciclo superior. Es el

relaciones objetivas que existen ‘independientemente de la conciencia o voluntad individual’, como afirmó Marx. En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas [...] por su situación presente y potencial en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) [...], así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu y Wacquant, 2005:149-150).

⁶⁷ Como se apuntó, un cuerpo de investigación que se desarrolló y se lleva a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

⁶⁸ Véase el apartado 4.

⁶⁹ Véase el apartado 3.3.

caso de Joseph Berger (2000), de la Universidad de Massachussets, que entre otros aspectos explora el papel del capital cultural a nivel individual y concluye que la acumulación personal de ese capital, muy dependiente de las trayectorias educativas previas, no sólo influye en las posibilidades de ingreso y en qué institución estudiar, sino que además ejerce un rol clave en las oportunidades de éxito que los alumnos exhiben en el grado —y en particular en la persistencia y el abandono—. Un condicionante decisivo, que el autor formula como una proposición: a mayor capital cultural, mayor probabilidad de permanencia, con autonomía del tipo de institución.⁷⁰

Por su lado, Miguel Casillas, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007), de México, retoman la categoría e incluso trazan una metodología que procura medir el capital cultural de los estudiantes y su incidencia en el ciclo, examen de admisión y desempeño ulterior, conforme a dos factores: el influjo familiar y el escolar.⁷¹ En ese marco, los autores hicieron un estudio empírico en la Universidad Veracruzana y encontraron que el logro sí es superior en alumnos con una alta dotación de capital cultural, pero sobre todo del escolar —con relativa autonomía del familiar—. Entonces, los resultados enfocan muy especialmente el poder de la enseñanza secundaria, su potencia causal, tanto en las posibilidades de ingreso al tramo como en el recorrido posterior.

Ello convalida otros hallazgos y funda la hipótesis de que la preparación académica, y más en general el capital cultural del alumnado en el punto de partida de la educación terciaria, es fruto en particular del nivel medio, que incluso puede remontar ciertas determinaciones familiares, como el estatus de primera generación, y así reducir las brechas sociales de graduación en el ciclo postsecundario (Engle *et al.*, 2006).

⁷⁰ Asimismo, algunos autores australianos recobran la noción y la destacan para la comprensión de las experiencias y perspectivas de los estudiantes de estatus en desventaja. Por ejemplo, Marcia Devlin (2010), quien realza el valor de ciertas teorías y, en especial, de conceptos como el de capital cultural, que a su entender podrían fundar políticas y prácticas institucionales que faciliten el logro estudiantil.

⁷¹ Para ello, construyen dos variables: por un lado, el “capital familiar” de los alumnos (escolaridad y ocupación de los padres, recursos monetarios del hogar) y, por otro, su “capital escolar” (promedio de notas y reprobación en el secundario, calificación en el examen de ingreso, la trayectoria continua o discontinua entre el bachillerato y la entrada al grado). Entonces, los autores pretenden “operacionalizar” el concepto de capital cultural, hacerlo observable a nivel superior, basándose en información oficial actualmente disponible en los establecimientos de México.

3. Instituciones y reproducción de la desigualdad

3.1 Las innovaciones periféricas. Una perspectiva dominante de impacto limitado

Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes y no a los establecimientos. Un enfoque que comúnmente domina en las instituciones, sí, pero también en las políticas públicas. De ahí que las acciones más corrientes sean programas:

- dirigidos a los alumnos más que a los docentes;
- que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías;
- agregados a los cursos regulares y con frecuencia poco conectados con ellos;
- y por añadidura, focalizados sólo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económica, académica, y juzgados en riesgo.

Por lo tanto, no involucran la enseñanza en las aulas, las experiencias cotidianas. Por eso, transcurren en los márgenes del sistema académico. Así, son *innovaciones periféricas*. Innovaciones que pueden desempeñar la función objetiva de frenar reformas más sustanciales. En esa línea, el equipo del proyecto Institutions of Excellence in the First College Year cita a Kay McClenney, de la Universidad de Texas, quien argumenta que cambio no es igual a transformación, que incluso múltiples innovaciones no equivalen a un giro sustantivo, y que pueden operar como un medio para sofocarlo. Es que esas iniciativas accesorias podrían atemperar presiones sobre la organización orientadas a alumbrar un viraje más estructural; o sea, en la enseñanza (Barefoot *et al.*, 2005). Mudanzas marginales, pues, que en Australia clasifican como aproximaciones tradicionales de primera generación, que ignoran la enseñanza (Kift, 2009a). Una perspectiva que, como vimos, protege el *statu quo* institucional ya que oculta el rol crítico de las organizaciones.

En ese marco, y recientemente, algunos autores en Estados Unidos llevan a cabo un balance de los dispositivos más difundidos en el país. La conclusión es mixta. Por un lado, se detectan ciertas prácticas de *alto impacto*, eficaces —que abordamos enseguida—. Por otra parte, sin embargo, se observa que en conjunto el *efecto es limitado*. En particular, en la retención y a escala nacional dado que en los últimos veinte años, las tasas de persistencia agregadas no mejoraron a pesar de las múltiples y generalizadas iniciativas de numerosos establecimientos (Seidman, 2005). Por ejemplo, Patrick Terenzini y Robert Reason (2005), del Center for the Study of Higher Education (Universidad Estatal de Pensilvania), constatan que en la década de 1990 las tasas de graduación cambiaron muy poco y que la cohorte de alumnos matriculada en el año académico 1995-1996⁷² después de cinco años no consiguió terminar el grado en mayor proporción que aquella que entró en 1989-1990. Por su lado, el American College Testing Program (2009b) refrenda el diagnóstico para el período 1989-2009. Así, mantiene que en 1989, a nivel nacional y en total,⁷³ el 55,1% de los estudiantes había completado el grado en cinco años o menos, una tasa que en 2009 incluso bajó al 52,7%. A la vez, la falta de mejoras también se da a nivel institucional ya que, si bien algunas organizaciones lograron avances en la permanencia, muchas no lo consiguieron (Tinto, 2005).

¿Por qué? Debido a la *primacía de las intervenciones periféricas*, una *aproximación encubridora* y por ello *poco eficaz*. Al respecto, Vincent Tinto (2009)

⁷² En el caso de establecimientos con planes de estudio de cuatro años de duración.

⁷³ También en instituciones de educación superior con un currículo de cuatro años.

asegura que en Estados Unidos son cuantiosos los establecimientos que hablan sobre la retención y que incluso muchos se ocupan e invierten recursos abultados. Sostiene que, no obstante, la mayoría aplica esa perspectiva marginal y que por eso buena parte de los esfuerzos exhibe impactos exigüos.

3.2 La enseñanza: un papel causal concluyente. Un enfoque curricular

Entonces, una hipótesis capital es que las instituciones no sólo son otro factor causal, sino que además configuran un *condicionante primario*, potente, decisivo para el desempeño académico y la persistencia. Una determinación dominante. Una hipótesis asociada, también primordial, es que ese estatus primario corresponde sobre todo a la *enseñanza*, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, a las *experiencias académicas cotidianas* (Braxton y Hirschy, 2005; LaSere y Strommer, 2005; Gerken y Volkwein, 2000).

En esa línea, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) comprueban que la gran mayoría de los avances en la competencia académica de los alumnos es atribuible a esas experiencias y no a los rasgos que los estudiantes traen consigo al ingreso.⁷⁴ Por su lado, Thomas Laird, Daniel Chen y George Kuh (Braxton, 2008) reafirman que las prácticas en el aula, lo que los alumnos hacen en el grado, cuentan más para el aprendizaje y la retención que su perfil.

Así pues, un estatus primario. Un estatus cada vez más reconocido, y que es revelado y validado por un cuerpo de investigación sólido y creciente, que circunscribe como objeto de análisis ciertas mejoras de la enseñanza, por lo regular de orden institucional, y certifica sus impactos benéficos y críticos en los alumnos. Un *rol causal concluyente*.

I) Al respecto, y por una parte, hay *intervenciones de tipo curricular*. Entre ellas sobresalen las Comunidades de Aprendizaje —que se describen luego—. En efecto, desde inicios de la década de 1990, Vincent Tinto llevó a cabo varios estudios sobre Comunidades de Aprendizaje de primer año en la Universidad de Washington (Tinto y Goodsell, 1993), en LaGuardia Community College (Tinto, 1998; Tinto y Goodsell, 1995) y en el Seattle Central Community

⁷⁴ La competencia académica, entendida como variable dependiente del estudio, fue definida a partir de seis ítems del National Survey of Student Engagement (NSSE): “escribir clara y eficazmente”, “pensar crítica y analíticamente”, “hablar clara y eficazmente”, “analizar problemas cuantitativos”, “usar tecnología de computación e información” y “adquirir una educación general amplia”, con una escala de cuatro rangos.

College (Tinto, 1997). Además, lo hizo en el proyecto Pathways to College Success, codirigido con Catherine Engstrom, que emprendió un análisis longitudinal en instituciones que desarrollan Comunidades de Aprendizaje, también de primer año, aunque adaptadas a alumnos con preparación académica inadecuada (Engstrom y Tinto, 2008, 2007). Una investigación que por añadidura convalidó el papel vital que las prácticas docentes en el aula tienen en la retención, sobre todo en ese tipo de estudiantes (Engstrom, 2008). En su conjunto, esos trabajos detectan resultados muy favorables en la permanencia y la implicación (*engagement*),⁷⁵ mejores que en los grupos control.⁷⁶ Entonces, una potencia causal rotunda.

II) Hay otros dispositivos de orden curricular con efectos probados y provechosos en la persistencia. Al respecto, últimamente la Association of American Colleges and Universities (AAC&U, 2007) publicó un informe, muy influyente, *College Learning for the New Global Century*, en el que identificó un grupo de estructuras curriculares que calificó de “alto impacto” y que están ganando mucha atención en educación superior. Es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, antes citadas, y también de los Seminarios de Primer Año, entre otras.⁷⁷ Posteriormente, Jayne Brownell, de la Universidad Hofstra, y Lynn Swaner, de la Universidad Long Island (2009, 2008), encararon una revisión de literatura que buscó rastrear los resultados comprobados de algunas de esas iniciativas, sobre todo en población de estatus en desventaja—de bajos ingresos y primera generación, así como minorías de color—. En definitiva, los autores concluyen que hay evidencias de que tales prácticas acarrearán impactos fructíferos e intensos, entre otros, una mayor retención, y que son peculiarmente eficaces en estratos desfavorecidos.⁷⁸ En ese marco, y por su parte, el National

⁷⁵ La noción de implicación se aborda más adelante.

⁷⁶ Se trata de indagaciones que acudieron a un abordaje mixto: a) cuantitativo (aplicación de cuestionarios, tasas de permanencia en segundo año), con grupos control; y b) cualitativo (observación participante, entrevistas, revisión documental). Los grupos control fueron alumnos de los establecimientos, también de primer año, que no participaban de las comunidades en cuestión.

⁷⁷ A ello se agregan: Aprendizaje en Servicio o Basado en la Comunidad (*Service Learning* o *Community-Based Learning*), Cursos Intensivos de Escritura (*Writing-Intensive Courses*), Experiencias Intelectuales Comunes (*Common Intellectual Experiences*), Proyectos y Tareas en Colaboración o Aprendizaje en Colaboración (*Collaborative Assignments and Projects*), Aprendizaje en la Diversidad (*Diversity Learning*) y Cursos y Proyectos de Cierre (*Capstone Courses and Projects*).

⁷⁸ Cabe anotar que Jayne Brownell y Lynn Swaner también advierten que la fuerza de esas evidencias resulta debilitada por ciertas limitaciones del cuerpo de investigación hasta ahora disponible. Por ejemplo, consignan que: a) la mayoría de los estudios se refiere a instituciones singulares, por lo que es difícil generalizar; b) hay un predominio abrumador del paradigma cuantitativo;

Survey of Student Engagement, un cuestionario muy difundido, como vimos, también buscó aportar al tema, y por eso en 2007 incorporó ciertas preguntas “experimentales” *ad hoc* con el fin de conocer mejor la relación entre algunas estructuras de “alto impacto” y logros educativos. Así, y como resultados autorreportados, el estudio descubrió “efectos fuertemente positivos” en los aprendizajes (NSSE, 2007:9,13).

En suma, y en la esfera curricular, las experiencias de “alto impacto”, una categoría reciente que cobra envergadura, ratifican el papel de la enseñanza como condicionante crítico, especialmente en franjas en desventaja. Por ello, diversos analistas, y en particular George Kuh, de la Universidad de Indiana, recomiendan que todos los estudiantes participen como mínimo en dos de esas actividades a lo largo del grado (Gonyea *et al.*, 2008). Y al menos en una durante primer año: según George Kuh, en este caso las “opciones obvias” son Seminarios de Primer Año, Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje en Servicio.⁷⁹ Añade que así “quizás los *colleges* y universidades podrían hacer un mejor trabajo en ayudar a los alumnos a compensar los defectos de su preparación académica y crear una cultura que promueva el éxito estudiantil” (NSSE, 2007:8-9).

Sin embargo, algunos trabajos sugieren que la población de estatus desfavorecido participa poco, y menos en dichos dispositivos (NSSE, 2007). Brechas de participación, pues, y una desigualdad redoblada. Por eso, Jillian Kinzie y colegas (2008) hacen hincapié en que esas brechas ilustran otro modo de desigualdad social en el grado.

Por otro lado, en aquel grupo de “alto impacto” descolla una estructura: los Seminarios de Primer Año, ya que es la más extendida en Estados Unidos. Ernest Pascarella y Patrick Terenzini (2005) señalan que la investigación empírica sobre sus efectos recién comenzó a tomar forma a fines de la década de 1980, aunque desde entonces creció rápidamente (Goodman y Pascarella,

c) pocos trabajos exploran los impactos en el aprendizaje, y no sólo en la permanencia (o el promedio de notas); y d) escasean los análisis longitudinales más allá del corto plazo (la persistencia en segundo año). Por eso, a futuro y entre otras recomendaciones, los autores aconsejan: a) en materia del tipo de impactos, insistir en los aprendizajes, una sugerencia realizada ya hace años por Betsy Barefoot (2000); b) apuntar a un mayor desarrollo de aproximaciones cualitativas con el fin de ahondar el conocimiento de factores causales; c) priorizar estudios longitudinales de más largo plazo; y d) prestar más atención a los resultados en la población de estatus en desventaja.⁷⁹ El Aprendizaje en Servicio es definido como una “estrategia” de aprendizaje en la comunidad. “La idea es dar a los alumnos experiencias directas respecto de asuntos que están estudiando en el currículo, y acerca de esfuerzos en curso para analizar y resolver problemas en la comunidad” (AAC&U, 2007:54).

2006). Al respecto, la National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition cumplió y desempeña un rol sobresaliente. Así, y por una parte, aplica periódicamente una encuesta *ad hoc*, muy expandida en el país, el National Survey on First Year Seminars. Además, ha publicado y difunde múltiples investigaciones sobre el asunto en el *Journal of the First Year Experience and Students in Transition* y en una serie de monografías *Exploring the Evidence: Reporting Outcomes of First Year Seminars*. A su turno, Mary Hunter y Carrie Linder (2005) agregan que, adicionalmente, centenares de instituciones a escala nacional, de todos los tipos y tamaños, han llevado adelante programas de evaluación que comprueban resultados benéficos en diversos rubros.

No obstante, por lo regular priman los trabajos sobre persistencia. Al respecto, Ernest Pascarella y Patrick Terenzini (2005) declaran que hay evidencia uniforme, sustancial y consistente acerca de impactos positivos y estadísticamente significativos de los Seminarios de Primer Año sobre la retención en todo tipo de estudiantes: tradicionales y en riesgo, entre otros –aunque la permanencia usualmente es explorada en el corto plazo, de primero a segundo año–.

Por ejemplo, así lo demuestran estudios sobre el Seminario Universidad 101, de la Universidad de Carolina del Sur, muy afamado y extraordinariamente influyente, que comparan el retorno entre alumnos participantes y no participantes en numerosas cohortes (Fidler, 1991). Por su parte, Jayne Brownell y Lynn Swaner (2008) registran que si bien son escasos los análisis que examinan los impactos de los Seminarios de Primer Año en la continuidad más allá del segundo año y en el egreso, los pocos existentes encuentran tasas de graduación mayores entre los participantes.

Por añadidura, un cuerpo de investigación adicional revela otros efectos benéficos y estadísticamente significativos, como un mejor conocimiento y uso de los recursos de los establecimientos, una imagen más favorable de sí mismos como aprendices, un mayor promedio de notas y más habilidad para el manejo del tiempo (Brownell y Swaner, 2008; Pascarella y Terenzini, 2005). Nuevamente, entonces, se observa el papel de la enseñanza como factor causal primordial en el éxito estudiantil y, en particular, en la retención.

III) Asimismo, aquel estatus primario también ha sido verificado a escala institucional. Es decir, *establecimientos eficaces en el desempeño de sus alumnos*. Es el caso del proyecto Documenting Effective Educational Practice (DEEP), liderado por George Kuh, de la Universidad de Indiana, que investigó veinte

colleges y universidades elegidos por el alto récord académico del alumnado,⁸⁰ y que además incluyen una gama vasta de tipos organizativos, dispares en rasgos como selectividad, tamaño, control público o privado, ubicación y perfil de los estudiantes (Kuh *et al.*, 2005b). Como conclusión, el trabajo identificó condiciones y prácticas educativas que resultaron ser el origen de aquella eficacia. Otra vez, la enseñanza como factor decisivo.

Finalmente, otro ejemplo es el proyecto Institutions of Excellence in the First College Year, que el Policy Center on the First Year of College lanzó a fines de 2001 y que pretendió ubicar y escoger *colleges* y universidades con programas muy destacados en primer año del grado y describirlos (Barefoot *et al.*, 2005). En ese marco, llevó a cabo estudios a fondo en trece organizaciones, catalogadas como ejemplos de excelencia, también en materia de logros estudiantiles. Nuevamente, la conclusión fue que ello es fruto de ciertos atributos institucionales y, sobre todo, de la enseñanza.

Tal hincapié en el rol causal de los establecimientos se da además en Australia, país que, como vimos, es escenario de un movimiento académico en alza en torno al primer año del grado. Un movimiento que de modo expreso busca dar respuesta a los desafíos planteados por la entrada de franjas en desventaja. Por ejemplo, y entre otros trabajos, el reporte final de un programa *ad hoc* (Senior Fellowship Program), auspiciado por el Australian Learning & Teaching Council,⁸¹ destaca la irrupción de una aguda “diversidad en la preparación y el capital cultural de los alumnos al ingreso, ahora endémica en nuestro sistema de masas” (Kift, 2009a:9).

A la vez, y como puntualiza Alf Lizzio (2009), de la Universidad Griffith, en los últimos quince años ese movimiento ha vivido una evolución, giros de fuste, con una revisión crítica de la visión hegemónica original, signada por la primacía de esquemas cocurriculares,⁸² como tutorías, y a la que rotula como estrategia tradicional de *primera generación*. Así pues, intervenciones periféricas. Luego el eje se desplazó hacia la enseñanza y, sobre todo, al currículo, firmemente priorizado y emplazado como el “dispositivo organizador” clave, académico y social, como el pegamento que une el conocimiento y la experiencia estudiantil

⁸⁰ En dos áreas: tasas de graduación e implicación de los alumnos medida según un cuestionario, el National Survey of Student Engagement.

⁸¹ Una iniciativa del Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales del gobierno australiano.

⁸² Por lo regular, la esfera cocurricular es definida como oportunidades usualmente no obligatorias y ofrecidas por la institución para apoyar, fortalecer o expandir las posibilidades de aprendizaje del currículo formal (Kift *et al.*, 2010).

más amplia (McInnis, 2001:11). Una perspectiva curricular calificada como un enfoque de *segunda generación*, que de modo expreso procura trascender esa aproximación marginal y limitada inicial.⁸³ Por último, y más recientemente, se alienta una óptica de *tercera generación*, ahora caratulada como una *pedagogía de transición* (Kift, 2009b, 2009c; Kift y Nelson, 2005), que reafirma el eje en el currículo, sí, pero que además jerarquiza el montaje de esfuerzos concertados de alcance institucional (*whole of institution transformation*). Es decir, la experiencia de primer año como un asunto de todos (Kift *et al.*, 2010). Aquí, la tesis, forjada por Kerri-Lee Krause y colegas, es que a pesar de la extensa trayectoria en torno al primer año ya recorrida en el país, normalmente el empuje fue protagonizado por individuos o grupos pequeños, y por eso se habría “arribado a una etapa en la que las universidades deben reconocer la necesidad de compromisos a escala institucional” (Krause *et al.*, 2005:89). Según Sally Kift, de la Queensland University of Technology, el reto reside en gestar una orientación de conjunto, sistemática, en la que el todo sea realmente mayor que la suma de las partes (Kift, 2008). Una postura que ya hace tiempo es fomentada en Estados Unidos, entre otros, por el Policy Center on the First Year of College, hoy John Gardner Institute.

En síntesis, y en contraste con la lectura causal preponderante, los establecimientos de educación superior cumplen un papel concluyente en la edificación de fracaso o éxito académico de los alumnos. No obstante, y como recalca Vincent Tinto, la enseñanza y el salón de clase habitualmente han ocupado un sitio menor en los estudios y teorías sobre la permanencia estudiantil y en las acciones en el rubro. Agrega que por ello resulta imperioso rectificar los modelos conceptuales e incorporar el aula y también a los profesores y la pedagogía (Tinto, 2000, 1997).

Finalmente, y siempre en el terreno institucional, cabe anotar que desde los inicios de la década de 1990, diversos trabajos fundan otra hipótesis: que los *docentes en el aula* ejercen un rol crítico. Más todavía, que conforman el *factor institucional dominante*, mayor que cualquier otro en materia de logros estudiantiles (Evenbeck y Jackson, 2005; Umbach y Wawrzynski, 2005; Astin, 1993).

Al respecto, John Braxton publicó en 2008 una compilación que presenta siete artículos con resultados de investigación que, precisamente, ponen de relieve el papel clave del aula en la retención y, sobre todo, el de los profesores,

⁸³ Además, se subraya el valor de un currículo holístico, que como tal también abarque y combine el ámbito cocurricular y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula física y virtual (Kift *et al.*, 2010).

de sus habilidades y prácticas de enseñanza. Por ejemplo, Ernest Pascarella, Tricia Seifert y Elizabeth Whitt (2008) exponen un estudio longitudinal con alumnos de primer año que examinó factores de orden didáctico, una enseñanza “organizada y clara”, y su influjo en el retorno al segundo año.⁸⁴ La conclusión es que, en efecto, se trata de un condicionante crucial que eleva de modo significativo la probabilidad de esa reinscripción. Por su parte, John Braxton, Willis Jones, Amy Hirschy y Harold Hartley (2008) reportan otro análisis longitudinal con estudiantes de primer año, que explora el impacto del uso de pedagogías activas⁸⁵ sobre el regreso al siguiente ciclo lectivo⁸⁶ y encuentran que sí juegan un rol nodal.

En suma, ningún esfuerzo en torno a la deserción, y a los alumnos en el ingreso al grado, puede lograr efectos relevantes, y menos a largo plazo, sin el compromiso de los profesores (Siegel, 2005).

3.3 *Habitus* académico, capital cultural esperado y construcción de fracaso educativo. Las expectativas institucionales

Entonces, la enseñanza es un condicionante primario, en cualquier tipo de alumnos, pero sobre todo en población de estatus en desventaja. ¿Por qué? Por esos escollos de capital cultural, desigualmente distribuido.⁸⁷ Una desigualdad cultural, pues, que instituye y reproduce clases sociales, como vimos. Ante ello, una cuestión nuclear, propia del actual ciclo de masificación, es si la enseñanza toma en cuenta el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida o

⁸⁴ El trabajo analizó la “percepción estudiantil” sobre el comportamiento de los docentes y, en especial, acerca de una enseñanza “organizada y clara” a través de una encuesta que contenía diez ítems de validez y confiabilidad probadas; entre ellos, “los docentes dan explicaciones claras” y “los docentes hacen buen uso de ejemplos para explicar puntos difíciles” (Pascarella *et al.*, 2008:62).

⁸⁵ El aprendizaje activo es definido como aquel que involucra a los estudiantes haciendo cosas y pensando acerca de lo que hacen (Braxton *et al.*, 2008).

⁸⁶ Entre otras técnicas, el estudio aplicó dos encuestas (en 2002 y 2003) a una muestra de 408 alumnos de primer año en ocho *colleges* y universidades.

⁸⁷ Además, porque para alumnos trabajadores, y dado el escaso tiempo disponible, el aula se convierte en el espacio esencial, si no único, para el encuentro con pares y docentes (Tinto, 2000, 1997). Asimismo, y como afirma Catherine Engstrom (2008), la clase es la arena clave para que estudiantes con menor preparación participen en oportunidades de aprendizaje significativas y poderosas.

si, por el contrario, se abre otra brecha, ahora de perfil. Una brecha entre el alumno real y el esperado.

Una categoría, la de alumno esperado, que ocupa un lugar central en el esquema teórico aquí propuesto, y que refiere, por un lado, a un *sistema institucional de expectativas*, en buena medida tácito, y en especial a *conocimientos y habilidades* que se dan por supuestos y que estructuran las demandas académicas dominantes. Así, se trata sobre todo, aunque no sólo, del *capital cultural esperado*, un factor primordial, un eje organizador de la enseñanza.

Por otra parte, la noción alude a latencias institucionales, que aquí conceptualizamos como *formaciones de sentido colectivas, implícitas* y, además, *eficaces*, es decir, que provocan efectos, que condicionan la función docente.

Es un tipo de formación que originalmente detectamos en otros agentes educativos, los alfabetizadores,⁸⁸ a comienzos de la década de 1980 y que concebimos como una instancia institucional que se encuentra “más allá” de los miembros individuales porque es fruto de condiciones sociales de producción y porque a su turno forja impactos, igualmente colectivos (De Lella y Ezcurra, 1984:42).⁸⁹

Por otro lado, para esas formaciones de sentido hemos sugerido la categoría de *habitus*, también postulada por Pierre Bourdieu (Ezcurra, en prensa^d). ¿Por qué? En primer término, por su registro causal.

En efecto, Pierre Bourdieu entiende el *habitus* como una estructura que opera como matriz o principio generador de prácticas (percepciones, apreciaciones, acciones). Es decir, una “estructura estructurante”, con poder causal. Además, una estructura que a la vez es resultado de ciertas determinaciones. O sea, una “estructura estructurada” (Bourdieu y Wacquant, 2005:203).

Por ende, aquí se retoma el concepto de *habitus*, en primer lugar, por ese doble movimiento causal, como estructura estructurante, con efectos sociales, y también estructurada, socialmente condicionada. Sin embargo, la noción de *habitus* es revisada, si bien de manera muy preliminar, desde la teoría del discurso. Por eso, en lugar de estructura se acude a las categorías de formación o configuración discursiva.⁹⁰

⁸⁸ Se trata de una investigación cualitativa desarrollada durante 1982 en México con educadores del Programa Nacional de Alfabetización de la República Mexicana (PRONALF).

⁸⁹ Un tipo de formación de sentido que posteriormente, al concluir la década de 1980, volvimos a observar en docentes universitarios, y que incluso fundamentó una estrategia de capacitación de profesores del nivel (Ezcurra *et al.*, 1990).

⁹⁰ Parafraseando a Michel Foucault (1972), diremos que en el caso de que entre ciertos enunciados se pudiera describir un sistema de dispersión, un orden, correlaciones, transformaciones, se dirá

¿Por qué? Por una parte, para sortear esquemas que presuponen determinaciones rígidas, inexorables, productoras de invariantes estáticas —por ejemplo, una cierta visión de alumno esperado que fuera interpretada como ineludible en su aparición e impactos, y como relativamente inmutable—. En cambio, aquí se pretende fortalecer la perspectiva de que no hay nada forzoso. En palabras de Pierre Bourdieu, sí existe una “clausura relativa”, pero ello no define un “destino”, sino un “sistema abierto” “constantemente sujeto a experiencias” —que pueden reforzar, pero también modificar el *habitus*—. Entonces, se afirma que el cambio no sólo es posible, sino que se da de hecho y se objeta cualquier modalidad de determinismo fatalista (Bourdieu y Wacquant, 2005:195-196).

En suma, las formaciones de sentido son pensadas como *sistemas móviles*, con invariantes y transformaciones.⁹¹ Por otro lado, las nociones de formación o configuración, en vez de estructura, además buscan afianzar la idea de que no hay un único significado. Es decir, esas formaciones pueden ser más o menos homogéneas o heterogéneas en el establecimiento. Incluso, suelen coexistir sentidos diversos y hasta contradictorios; por ejemplo, disparidades en materia de capital cultural esperado.

En segundo término, la categoría de *habitus* no sólo es recobrada aquí por su registro causal, sino también por su alcance *institucional*. Ello es mérito de Patricia McDonough (1997), de la Universidad de California, quien recogió el concepto, pero además, lo amplió. En efecto, lo aplicó a las instituciones: un *habitus organizativo*. En particular, un *habitus académico*, noción aquí sugerida que se basa en aportes de Joseph Berger (2000), aunque es muy inicial —por su parte, a comienzos de los ochenta, Emilio Tenti (*et al.*, 1984) formuló el concepto de *habitus pedagógico*—.

En esa línea, Joseph Berger reafirma que dimensiones como “la naturaleza y el diseño del currículo [...], las estrategias pedagógicas, los comportamientos esperados en las aulas, los tipos de apoyo académico, las normas de estudio y la índole del contacto con los docentes, son modelados por el *habitus* más general del *college* o universidad” (Berger, 2000:111-112).

Así pues, *el alumno esperado es un eje organizador del habitus académico*. A la vez, hay otras formaciones de sentido asociadas. Es el caso de la llamada aproximación “hundirse o nadar”, con frecuencia dominante en el ciclo superior,

por convención que se trata de una formación o configuración discursiva.

⁹¹ Por lo tanto, se pueden detectar tanto continuidades como cambios. Por eso, se usan indistintamente las categorías de configuración y formación de sentido. Así, por una parte, se realiza la presencia de fijaciones de sentido, y entonces hay sistema y configuración, y, por otra, la posibilidad de movilidad y cambio, y es entonces cuando resulta más propio el término formación.

que atribuye a los estudiantes la responsabilidad primaria, si no exclusiva, de su desempeño. Nadan o se hunden. Una óptica causal, ya citada, que relega a las instituciones como condicionantes de peso. Otro ejemplo es la “ideología carismática” (Bourdieu y Passeron, 2003). En ella, las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales. El privilegio se convierte en mérito. Una visión que usualmente atraviesa a alumnos de estatus desfavorecido, que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos, excusando de hecho a la enseñanza.

En síntesis, la noción de *habitus* proporciona, si bien de modo preliminar, un concepto único que abarca ese conjunto complejo de formaciones de sentido, con potencia causal —que origina impactos, en la enseñanza y de carácter colectivo—. Una categoría en construcción, que exige más investigación empírica y construcción teórica.

En ese marco, otra hipótesis es que en las instituciones, por lo general, se instala un *habitus dominante*. Un *habitus* que habitualmente favorece a ciertos estudiantes, con mayor capital cultural, el alumno esperado, mientras margina a otros con menor dotación (Berger, 2000). Por ende, un *habitus* que sí entraña una brecha con el capital cultural de población de estatus desfavorecido en el punto de partida. Una *brecha de clase*.

En ese sentido, y acerca de primer año, Betsy Barefoot (2000) pone de relieve que la estructura básica predominante es la misma que fue diseñada para contingentes de estatus aventajado: blancos, de clase media y alta, que componían el grueso del alumnado en Estados Unidos hasta las dos últimas décadas del siglo xx. Por eso, para muchos estudiantes ahora incluidos, de clases y sectores en desventaja, se origina una falta seria de acople institucional, que ellos no provocan. Por su lado, y respecto de México, Miguel Casillas y colegas (2007:12) asientan que hay un conjunto de rasgos académicos, como diseños curriculares e instrumentos de evaluación, que responden a la imagen de un alumno ideal, exitoso, al que deben ajustarse los estudiantes reales, y que ello instaura un “acto de violencia simbólica”. En la misma línea, Laura Rendon, de la Universidad Estatal de Arizona, ya a inicios de los años noventa advirtió que, en Estados Unidos, los *colleges* y universidades, delineados en su origen por y para los privilegiados, en buena medida aún funcionan así. Añadió que “no es difícil ver por qué los alumnos que no encajan con el perfil tradicional se sienten tan alienados e intimidados por la cultura institucional. Cuando ingresan, se perciben como extranjeros en tierra extraña” (Rendon, 1993:2). Por ende, alumno real versus alumno esperado.

Entonces, el *habitus* dominante sigue una *lógica de clase*. Un sesgo clasista que resulta inherente a la noción de *habitus* tal como fue edificada por Pierre Bourdieu. Es decir, representaciones comunes, colectivas, condicionadas por la posición social, fruto a su turno de la distribución desigual de capital económico y cultural (Berger, 2000).

Por su parte, Patricia McDonough juzga que ésta es justamente la contribución de la noción de *habitus* organizativo por ella propuesta, de cara a las categorías de cultura o clima institucional. Así, anota que la cultura organizativa, profundamente estática y duradera, se define como los valores, creencias y sentidos subyacentes, y el clima, como las actitudes y conductas resultantes, más maleables. Según la autora, ambos conceptos fallan porque omiten el entorno socioeconómico más amplio, mientras que el de *habitus* incorpora la clase social en el análisis de las organizaciones y, por ello, es una vía para entender el rol de los establecimientos en la reproducción de las desigualdades.

Una hipótesis vinculada, también básica, es que aquella brecha es *causa de dificultades académicas* serias. Por eso, da lugar a exclusión. O sea, tiende a excluir a los alumnos sin el capital cultural esperado (Berger, 2000). Y así plasma la eficacia de las instituciones, de dichas formaciones de sentido, de aquel *habitus*, en la *construcción de fracaso académico*.

En esa línea, Peter Collier y David Morgan (2008), en una investigación cualitativa con grupos focales, establecen que un condicionante clave del éxito o fracaso académico es la capacidad de los alumnos para reconocer y responder a las expectativas docentes, habitualmente implícitas. En particular, expectativas sobre desempeños, que conllevan estándares que los profesores usan para evaluar —por ejemplo, en trabajos y exámenes—. Los autores recalcan que aquella capacidad, que denominan “dominio del rol” de estudiante, es una forma de capital cultural, socialmente condicionada.⁹² Por ello, la hipótesis es que los alumnos de primera generación padecen serios problemas de cara a dichos parámetros tácitos, que les resultan peculiarmente dificultosos, y fracasan. En un sentido similar, Marcia Devlin (2010) asienta que el éxito a nivel terciario depende de la comprensión de esos requerimientos no dichos y de la habilidad para satisfacerlos, y que muchos estudiantes de estatus en desventaja ni siquiera saben que tales patrones existen. Un desconocimiento que erosiona el logro.

⁹² Con este modelo conceptual, Peter Collier y David Morgan buscan acentuar que el éxito en educación superior no sólo depende de la comprensión de los contenidos de los cursos, sino también del entendimiento de esas expectativas docentes.

En suma, y dentro del sistema de expectativas institucionales, se hace hincapié en los *desempeños aguardados*, y en las normas consiguientes, que en nuestro esquema teórico son formaciones de sentido latentes, que prefiguraron al alumno esperado e integran el *habitus* institucional. Expectativas que, de hecho, dan privilegio a estudiantes con mayor capital cultural, o dominio del rol, mientras tienden a excluir a los de menor reservorio y estatus desfavorecido. Expectativas, entonces, que son un factor causal crítico del éxito o fracaso académico.

Expectativas que, según Marcia Devlin (2010, 2009), integran el currículo oculto del ciclo superior,⁹³ que para esos alumnos en desventaja supondría mensajes como “eres diferente a nosotros”, “no entiendes y es tu culpa”, “no comprendes porque no eres suficientemente inteligente”, “no encajas acá”.

Por su lado, Annette Lareau y Elliot Weininger (2003) también recortan y subrayan el concepto de expectativas docentes. Así, y por una parte, llevan a cabo una revisión de la literatura y examinan cómo la noción de capital cultural fue incorporada a la sociología educativa en idioma inglés. Al respecto, concluyen que en las últimas dos décadas se instaló una interpretación dominante, que juzgan deficiente—tanto en términos del uso que el propio Pierre Bourdieu dio a la categoría cuanto de su potencial inherente—. Según los autores, esa interpretación arranca del trabajo de Paul Di Maggio⁹⁴ y contiene dos supuestos: a) que el capital cultural concierne sólo a conocimientos o competencias propios de una cultura de elite, alta, intelectual (*highbrow*), y b) que por eso ha de ser distinguido, en el terreno teórico y empírico, de habilidades “técnicas”. Sin duda, se trata de una visión muy restringida del concepto, como aseguran dichos autores. En esa línea, añaden con acierto que nada en los escritos de Pierre Bourdieu implica una distinción entre capital cultural y habilidades, que por el contrario estima irrevocablemente fusionados. En tal marco, y por otro lado, los autores localizan un grupo de estudios, menos visibles, que evitan aquella perspectiva dominante y que, a pesar de sus discrepancias, priorizan un foco claro: los estándares que los profesores emplean para evaluar a los alumnos y adjudicar recompensas. Nuevamente, entonces, las expectativas docentes. Por lo tanto, Annette Lareau y Elliot Weininger también piensan que, en la esfera educativa, el núcleo del concepto de capital cultural se ensambla, en particular, con normas o criterios de evaluación, formales y especialmente informales, que favorecen a estudiantes de clases sociales en ventaja. A la vez, los autores realzan

⁹³ La autora distingue tres categorías de currículo: a) el intencional o previsto, expuesto en los textos oficiales; b) el desarrollado (*enacted*), que refiere a cómo el currículo previsto es puesto en acción; y c) el oculto, que incluye los valores y creencias implícitos.

⁹⁴ En particular, Di Maggio (1982).

que la noción alude a habilidades y conocimientos, desigualmente distribuidos según posición social, que facilitan o dificultan desempeños acordes con esas expectativas.

En suma, se corrobora el *rol principal de las expectativas docentes* y los *parámetros de evaluación* institucionalizados, explícitos pero sobre todo latentes—en nuestra conceptualización, el *habitus* académico, el *capital cultural esperado*—. Asimismo, y respecto del capital cultural real del alumnado, sobresale un componente central: un cúmulo de *habilidades y conocimientos*, socialmente condicionado, que encaja o no con esos parámetros. Por ende, un reservorio que funciona como capital cultural, es decir, que opera como un recurso desigualmente distribuido, que provee acceso a ventajas, beneficios o recompensas, y que puede ser monopolizado y transmitido de una generación a otra (Lareau y Weininger, 2003).⁹⁵

Por último, y desde una óptica causal, aquellas dificultades académicas también se ligan con el advenimiento de una transición, pero la trascienden. En efecto, las experiencias de primer año suelen ser difíciles *per se*, aunque en grados diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos. ¿Por qué? Es que se trata de novatos (Dwyer, 1989), inexpertos, que muchas veces tienen poca idea de qué esperar y una baja comprensión sobre cómo el nuevo ambiente puede afectar sus vidas (Banning, 1989), y que, por añadidura, deben afrontar una autodirección intensa, por lo general sin precedentes. Por eso, sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, ya que los estudiantes con frecuencia enfrentan cierto aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más complicado para población de estatus desfavorecido (Terenzini *et al.*, 1994). Un ajuste que algunos autores han conceptualizado como el aprendizaje de un oficio, el oficio de estudiante (Cols, 2008).

Por ejemplo, en varios estudios cualitativos de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) que recurrieron a entrevistas en profundidad con alumnos de primer año, los participantes recalcan reiteradamente esa irrupción de lo desconocido. Así, hacen hincapié en un escollo nuclear: un medio académico notablemente distinto, inesperado, una brecha rotunda con las experiencias previas. Una discontinuidad severa, pues, que, según los estudiantes, se expresa en ciertas dimensiones como un nivel de exigencia, grado

⁹⁵ En un trabajo previo, Michele Lamont y Annette Lareau (1988) también intentaron analizar el concepto de capital cultural y sus usos variados. Allí propusieron una definición que recorta y realza señales culturales de estatus alto, como actitudes y conocimientos formales, entre otras, institucionalizadas y ampliamente compartidas, y que son utilizadas para promover exclusión social y cultural.

de dificultad, ritmo de enseñanza y demanda de dedicación mucho mayores, y un vínculo entre docentes y alumnos más distante. Entonces, una ruptura que perjudica el desempeño y puede desencadenar abandono (Cols, 2008; Amago, 2007, 2006; Ezcurra, 2005, 2003).

No obstante, otra hipótesis es que en dicha población en desventaja se da una transición, sí, pero específica, mucho más dificultosa, ardua, inclusive intimidante, dramáticamente diferente (Terenzini *et al.*, 1994). Una transición estructurada por esa brecha académica, entre capital cultural real y esperado. Una brecha de clase que, por ende, constituye el factor causal concluyente, más que la transición o el aprendizaje de un oficio *per se*.

En síntesis, según las hipótesis expuestas y para concluir, la enseñanza usualmente dominante en el ciclo superior, y en particular el *habitus* organizativo, el capital cultural esperado, induce fracaso académico y así porta una lógica de *reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada* que aquí consideramos propia de la nueva cuestión social latinoamericana.

4. Capital cultural en el punto de partida y enseñanza

En educación superior, ¿qué implica superar esa brecha académica? Es decir, la brecha que privilegia a algunos estudiantes, con mayor capital cultural, mientras margina a otros, con menor dotación. Para abordar ese interrogante, y como ya se anotó, empezamos a circunscribir la noción de capital cultural en el tramo terciario a partir de un corpus de investigación preliminar, empírico y documental —y en la esfera del capital cultural “encarnado”—.⁹⁶ En otros términos, buscamos deslindar ciertos componentes primordiales, organizadores, que articulan el capital cultural del alumnado en el punto de partida —sobre todo, aunque no sólo, un reservorio de habilidades y conocimientos desigualmente distribuido, según posición social (Ezcurra, en prensa²)—.

⁹⁶ Pierre Bourdieu diferenció tres tipos de capital cultural: a) “encarnado”, que refiere a competencias o habilidades, “disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo”, y que comporta la inversión de tiempo dedicado a aprendizajes o entrenamientos; b) “objetivado”, “en la forma de bienes culturales”, como pinturas, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, entre otros, en tanto su utilización o consumo exige y supone un cierto monto de capital cultural “encarnado”; y c) por último, y en sociedades con sistemas de educación formales, el capital cultural “institucionalizado”, un modo de objetivación que, según Bourdieu, debe ser considerado aparte y que alude a las credenciales educativas conseguidas (Bourdieu, 1986:3).