

Influencia de factores externos en el éxito académico de los alumnos del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires

Lic. Liliana Rondina

Lic. Daniel Brown

...En contraste las personas con recursos de clases sociales más altas estudiaban en escuelas particulares, institutos, internados para ricos, el estudio es un signo de distinción (en el conocimiento de las bellas artes, por ejemplo), y también es una potencialización de capacidad real junto a los recursos económicos, que permiten ampliar el poder en un escenario, es decir, mientras más capital cultural tenían mayor era las posibilidades de acumular más recursos económicos, más poder legitimado y una autoestima más fuerte (Contreras Soto

1. Definición del tema de interés.....	2
2. Sistematización de las indagaciones preliminares	5
La hipótesis de Iriarte y Ferrazzino. La articulación secundaria-universidad y el problema de la reforma educativa	7
La hipótesis de Echart como complemento de la de Iriarte y Ferrazzino. Retención en el sistema y el problema de la “promoción automática”	8
El análisis de Castronovo.	11
Entrada en escena de la “hipótesis reproductivista”	11
Antecedentes en Bourdieu y Passeron.....	12
Algunas precauciones a partir de Brunner.....	18
Matizando los aportes del reproductivismo: Giroux.....	18
Algunos aportes de Michael Apple	21
Exploración preliminar.....	22
3. Definición del problema	22
4. Formulación de hipótesis.....	24
6. Metodología de la investigación.....	24

1. Definición del tema de interés

El presente trabajo analiza la relación entre dos series de factores y su influencia sobre el éxito académico universitario. Hablamos aquí en general de “factores externos” para referirnos a la circunstancia de que la institución educativa no opera sobre “objetos” artificialmente depurados de todo cuanto escape al influjo de la misma, sino sobre individuos cuyas capacidades y disposiciones le vienen *dadas* a la institución, y es sobre la base de ellas que, con mayor o menor éxito, tendrá lugar el proceso de enseñanza. En concreto, abordaremos:

- (1) factores externos respecto de la educación *en general*, tales como el nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes (primario, secundario, terciario o universitario). Aquí el factor que influye sobre el estudiante es “externo” a su propia escolarización;
- (2) un factor externo respecto a la educación *universitaria* derivado de la escolarización previa, como son las competencias y los conocimientos conceptuales obtenidos por los estudiantes al término de la educación secundaria.

En efecto, consideramos que el analizar el rendimiento académico atendiendo exclusivamente a (1) sin contemplar el rol de (2) supondría -olvidando la circunstancia de que los estudiantes llegan a la universidad tras años de escolarización- absolver a la escuela de responsabilidades en torno al desiderátum de *revertir* el peso de las asimetrías que ella encuentra “dadas”; supondría asumir, en otras palabras, una acción *no mediada* de las asimetrías en el conocimiento sobre el rendimiento de los estudiantes incluso en la educación superior. En otras palabras, si bien puede considerarse la hipótesis reproductivista de que existen asimetrías en los conocimientos disponibles para los estudiantes producidas por el acceso a la educación que sus padres hayan tenido, no es posible dar por sentado de antemano que, en relación con la forma en que aquellas condicionan a los estudiantes, resulta irrelevante la totalidad de la escolarización previa; esto es, en todo caso, algo que deberá ser demostrado.

Esto nos llevará a considerar algunos sub-ejes:

- (2.1) En primer lugar, abordaremos muy brevemente la crítica de Brunner a lo que, veremos más adelante, llama “reproductivismo rudo” -en tanto “base teórica” del error que acabamos de mencionar-, lo que nos servirá para poner el foco en el problema de la *calidad educativa* teniendo en cuenta la procedencia de distrito y su incidencia en las posibilidades de igualación de oportunidades.

Con el rol de la calidad educativa nos referimos a lo que, según veremos más adelante, Brunner objeta al reproductivismo: asumir “que las reformas educacionales que buscan impulsar una (imposible) mayor equidad” *solamente* “pueden tener la virtud, en su fracaso, de ayudar a desnudar la naturaleza desigual del sistema escolar”. Tomaremos, en vista de esta discusión, el problema de la educación escolar en el sentido amplio de todo el conjunto de disposiciones que buscan conscientemente regular el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas (con relación a los planes de estudio, a los criterios de evaluación, etc.). Naturalmente, si

bien la problemática sometida de este modo a discusión por Brunner es sumamente amplia, ello no obstante no sería necesario, a los efectos de refutar la hipótesis del “reproductivismo rudo”, analizar la totalidad de los fenómenos que cabe considerar. Dado que todos ellos aparecen *por igual* descalificados como irrelevantes por esta forma de reproductivismo, alcanzaría con determinar la efectiva importancia de alguno de ellos para establecer la necesidad de al menos *matizar* una hipótesis “reproductivista ruda”.

(2.2) Es por ello que, en segundo lugar, incluiremos a modo de “hipótesis rival” a la que explicaría el rendimiento académico a partir solamente del acervo cultural adquirido en el seno familiar- el peso de una política educativa particular. Siendo conscientes de que el tema amerita una investigación más amplia y meticulosa, nos parece interesante indagar la posibilidad, a modo de primer análisis, de alguna modificación debida a la reforma educativa de los años '90, implementada en la provincia de Buenos Aires y la mayor parte del país (pero no en Capital Federal). Al hablar del “peso” de esta política educativa lo hacemos, una vez más, teniendo como trasfondo la puesta en discusión que hacemos del señalamiento de Brunner según el cual, para una cierta variante “ruda” del reproductivismo, ninguna clase de reforma en los planes de estudio, criterios de aprobación de los cursos, etc., podría modificar el carácter esencial del sistema educativo, que es el de meramente preservar las desigualdades con las que se encuentra.

Como se desprende de estas consideraciones, tendríamos dos hipótesis rivales entre las cuales escoger: por un lado (A), se encontraría aquella, propia de un reproductivismo extremo o (en palabras de Brunner) “rudo”, según la cual “la escuela no importa” a la hora de determinar el grado de conocimientos que alcanzarán estudiantes de diferentes acervos culturales obtenidos en el ámbito familiar. En otras palabras, según esta primera hipótesis, existen diferencias culturales debidas al nivel de escolarización familiar de los estudiantes sobre las cuales la escuela es incapaz de incidir. Por otro lado (B), tendríamos la hipótesis rival según la cual la escolarización puede contrarrestar —y por tanto también, llegado el caso, agravar— las desigualdades culturales de origen. Es bajo esta segunda hipótesis que se podría dar cabida al rol de la calidad educativa, irrelevante según la primera, siendo conscientes que nuestra indagación al respecto solo tiene el peso de un primer análisis sobre el particular.

Aclaremos, por cierto, que nuestro abordaje supone un *recorte* metodológico respecto de otros posibles factores operantes, el cual, tornándolo consciente, tendrá justamente tal carácter metodológico y no el de una *tesis* que niegue la existencia de otras posibles causas del rendimiento educativo en el comienzo de los estudios universitarios. Por ejemplo, si bien consideraremos dentro del recorte metodológico, el rol de la propia universidad pura o neutralmente como ámbito en el que se *evalúan* los conocimientos previos de los que disponen los estudiantes, no se nos escapa que esto constituye una abstracción y que cabría estudiar cuánto de arbitrario puede haber en el funcionamiento de la universidad misma. Sin embargo, dado que el objeto de nuestro análisis es un curso introductorio como el CBC, creemos que el considerar la universidad puramente como el *terminus ad quem* de un proceso previo no está enteramente injustificado. Por otra parte, somos también conscientes de que evaluar el rendimiento académico desde la sola perspectiva del éxito en la aprobación o no de materias, podría leerse como una concesión a una determinada visión “economicista” de la educación, similar a la que analiza la “rentabilidad” de la inversión educativa desde el punto de vista de cuántos

graduados produce¹. No obstante, sin entrar en juicios de valor ni descalificar la posibilidad de analizar el trayecto de los estudiantes por el CBC en otros términos, permanece una pregunta a nuestros ojos legítima, (aunque no esta incluida en la indagación del presente trabajo): ¿de qué depende que este curso introductorio cobre, para algunos estudiantes, más bien el carácter de un escollo insalvable?

La motivación para este trabajo puede articularse en dos tiempos. En *primer* lugar, partimos de considerar la hipótesis de que existen desigualdades en los niveles y competencias de los alumnos que la universidad simplemente recibe, puesto que la institución no crea sus propios educandos sino que estos llegan a ella con diferentes grados de conocimientos conceptuales y competencias necesarias para adquirirlos. En el presente trabajo nos limitaremos a los niveles de escolaridad alcanzado por los padres de los estudiantes y de los conocimientos previos adquiridos por los ingresantes.

Específicamente, se va a trabajar con los alumnos del CBC de la UBA, en el primer y segundo cuatrimestre de 2009.

Debemos considerar que la circunstancia de que esta universidad recurra a tal curso en lugar de un examen de ingreso, podría oficiarse como instancia niveladora frente a las diferencias de formación con las que se ingresa a ella. Sin embargo, el CBC parece que tiende a funcionar, por el contrario, como una instancia en la cual quienes experimentan déficit previos tienden a no poder superarlos a lo largo de la misma; concretamente, desaprueban las materias y abandonan o el curso se prolonga en el tiempo.

Sobre el peso de un factor extra escolar, como el acervo cultural de la familia, dice Joaquín Brunner: "Sabemos, con el grado de seguridad que proporcionan la evidencia empírica y sus expresiones estadísticas, que las variaciones en los resultados del aprendizaje -los variables logros o rendimientos de las y los estudiantes- se hallan determinados, en primerísimo lugar, por la familia (el efecto cuna). Y sólo secundaria o subordinadamente por la escuela (esto es, los procesos formales de enseñanza / aprendizaje) y su entorno institucional (es decir, las condiciones políticas, normativas, financieras y de procedimientos administrativos y prácticas regulatorias en que aquellas se desenvuelven)"². Con señalamientos como estos, el autor se refiere a tendencias teóricas como la que representó, tempranamente, el célebre informe Coleman del año 1966, considerado como el estudio sobre ciencias sociales más importante del siglo XX y que cambió la investigación y la forma de ver la educación. Este estudio señala, sorprendentemente, que "la mayor influencia sobre los resultados de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar, es decir, los antecedentes familiares. El informe destaca en sus conclusiones "la gran importancia" del trasfondo familiar (family background) para el logro escolar". En concreto, los límites de la escuela para revertir las desigualdades producidas por las diferencias en este trasfondo familiar se expresan en que "la intensidad de este vínculo (entre familia y logro) no disminuye a lo largo de los años de escolarización" y en "el porcentaje relativamente menor de variación de resultados entre escuelas no explicado por diferencias de trasfondo familiar, lo cual indicaría el escaso efecto independiente, sobre el logro de los estudiantes, de la escuela, el currículo y el profesor y de su mejoramiento"³. No ahondaremos aquí en los resultados de Coleman. Sí haremos, por el contrario, algunas breves referencias en el Marco Teórico a la obra de Bourdieu y Passeron, quienes desarrollaron una serie de críticas en relación a estas desigualdades de origen externo a la acción de la

¹ Cf. Echenique, *La propuesta educativa neoliberal*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003"

² Brunner J J, "Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela", Ponencia presentada al V Congreso Internacional de la Lengua Española, Sección IV, Valparaíso Chile, 2010, p. 2.

³ Íd., p. 3.

escuela (y que tienden a no ser revertidas por esta). Si bien, nuestro objetivo es buscar una posible vinculación entre el nivel de escolaridad familiar y los conocimientos previos de los estudiantes con la aprobación en el curso inicial de la universidad, al comparar resultados que indiquen o no modificaciones respecto del acervo cultural familiar, podríamos establecer aunque no en forma concluyente, si la escolarización reproduce o no las condiciones adquiridas en el ámbito familiar por los estudiantes.

Digamos aquí, solamente, que para estos autores el sistema educativo, contra la ideología igualitarista en que se sustenta, termina ratificando diferencias que se generan por fuera de él. Dan cuenta de este problema, paradójicamente en virtud de esta misma apariencia de igualdad: el sistema educativo exige lo mismo de todos los educandos, pero algunos de ellos lo tienen garantizado de antemano y otros no en sus palabras, “contradice la justicia real sometiendo a las mismas pruebas y a los mismos criterios a sujetos fundamentalmente desiguales”⁴. Se trata de un sistema educativo que pone en práctica una determinada acción pedagógica que requiere una familiaridad inicial con la cultura dominante, *la única que aquel valora*; un sistema que ofrece una información y una formación que solo puede adquirirse por aquellos sujetos que *ya poseen el tipo* de bagaje cultural que es condición de base para el éxito en la transmisión e inculcación de los conocimientos.

Es decir, las instituciones encargadas de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura soslayan de modo sistemático la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito educativo. Entonces, se puede concluir que el sistema educativo valora aquello que él mismo no es capaz de transmitir. O, peor aun, que lo valora *precisamente porque* no es transmitido por él mismo: “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto es en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar —por el simple trámite de ignorarlas— las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar —por ejemplo reprochándole a un trabajo académico que sea demasiado “académico”— hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia”⁵.

Así, según estos autores, el sistema educativo cumple una función de legitimación de la perpetuación del orden social: en la medida en que aparenta brindar a todos las mismas posibilidades, sin incurrir en favoritismo alguno, sustenta una ideología meritocrática de acuerdo con la cual los éxitos o fracasos dependen del esfuerzo o capacidades individuales y no de factores que caigan bajo la órbita de la propia institución. No obstante, como veremos a partir de otros autores (*cfr. infra*) los aportes del reproductivismo social han sido matizados y corregidos por elaboraciones posteriores.

2. Sistematización de las indagaciones preliminares

En el marco nacional, se han producido una serie de trabajos relacionados con el fracaso y deserción de los jóvenes universitarios, y su relación con el capital cultural, social y económico: los trabajos de la Licenciada Marta Teobaldo, que desarrolló el tema de la calidad educativa en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires; del Licenciado Alberto Fernández (ex director del CBC-UBA) el cual analizó la problemática de la educación universitaria y el temprano abandono de los estudios, vinculándolos con el marco

⁴ Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2003, p. 106.
⁵ *Íd.*, p. 36.

sistema - universidad, sus variables del contexto sociocultural y económico y si este marco es determinante o no, en la permanencia del estudiante en la universidad, y de Alicia Iriarte y Ana Ferrazzino, quienes consideran las desigualdades registradas en el ingreso a la universidad y las ponen en vinculación con las reformas educativas de la provincia de Buenos Aires durante los años 90.

La investigación de Teobaldo surge de un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires respecto de la calidad educativa. Este trabajo se realizó mediante la recolección de información cualitativa y cuantitativa para instrumentar encuestas tanto a docentes como a alumnos que conduzcan a definir cómo se da la relación enseñanza- aprendizaje entre profesor y alumno y, a partir de estos datos, planificar estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad educativa. La información se obtuvo de encuestas institucionales de evaluación, hechas a docentes y estudiantes integrantes de los cursos, y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores titulares. Se tuvieron en cuenta los antecedentes de los docentes, la trayectoria escolar de los estudiantes, la metodología de la enseñanza, cómo se evalúa, etc.

Dentro de las consideraciones que expone la autora, señala que es fundamental aprender el oficio de estudiante universitario: "En la universidad se aprende también el oficio de estudiante. Este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos modelos y distintos estilos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional..." Entonces, parece concluir que la adaptación al nuevo medio y sus reglas depende siempre del alumno, de sus posibilidades de adaptación, de su patrimonio cultural, es decir de sus conocimientos ya adquiridos. Sobre este punto reflexiona Meinardi: "se encuentra la necesidad de educar a un alumno cada vez más heterogéneo socio-culturalmente y desconfiado respecto del valor y legitimidad de lo que la escuela y sus maestros quieren enseñarle" y citando a López y Tedesco (2002), comenta que estos autores indican "que cuando los contextos en los cuales se desarrollan los jóvenes son de inequidad y de exclusión social, se hacen cada vez más visibles las limitaciones de los sistemas educativos. Y también que, para poder educar, las escuelas esperan niños educados, con una dotación específica de disposiciones para participar del proceso educativo"⁶.

Vale la pena considerar, por lo demás, que no siendo el nivel universitario completamente heterogéneo respecto a instancias educativas previas, no se ve la razón por la cual el "oficio de estudiante" debiese aprenderse en el ingreso a la universidad, más que por una incapacidad de la escuela para transmitir las habilidades del caso.

Respecto de esta incapacidad de la escuela Meinardi asevera: "Frente a la compleja situación de educar para la equidad a jóvenes de familias pauperizadas, un diagnóstico de la situación actual muestra una gran escasez de investigaciones específicas sobre las instituciones escolares que permitan arribar a una didáctica apropiada. Es necesario formular propuestas de enseñanza que atiendan a una didáctica 'real', para lo cual debemos contemplar las características y problemáticas de la población a la que están destinadas"⁷.

En relación a las desigualdades de origen social de los estudiantes que condicionan su desempeño educativo ulterior, cabe mencionar el trabajo del ex director del CBC Alberto Fernández, que toma como universo de estudio a los estudiantes del Ciclo Básico Común de la universidad de Buenos Aires, y se centra en el problema del abandono de los estudios en relación con el sistema universitario y la vinculación con el medio sociocultural y económico de los alumnos. Se desprende de los datos recabados, que las dificultades de los jóvenes en cuanto a la permanencia en la institución no coinciden en general con las dificultades económicas (aunque este particular tiene su importancia) sino que los estudiantes tienen problemas asociados a factores

⁶ Meinardi Elsa, Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas, Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 50/8 – 25 de noviembre de 2009, pp. 1 y 2

⁷ *Íd.*

socioculturales. Fernández, a su vez, vincula estos factores con la falta de correspondencia entre la disposición del alumno y las exigencias de la institución universitaria y, asimismo, con la ausencia de orientación, la pobreza cultural, y la complejidad de los estudios universitarios.

La hipótesis de Iriarte y Ferrazzino. La articulación secundaria-universidad y el problema de la reforma educativa

En el trabajo de Iriarte y Ferrazzino “Rendir o rendirse al ingreso a la Universidad de Buenos Aires”⁸, uno de los objetivos fue comparar datos cuantitativos sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires. El propósito de las autoras es comprender si la reforma educativa de los '90 ha tenido o no consecuencias en el mejor o peor desempeño de los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios, cuestión que —por poner a prueba la tesis “reproductivista ruda” (en palabras de Brunner) sobre la presunta *irrelevancia de la política educativa* dada la inevitable desigualdad que produciría la estructura social—, ha servido de disparador para el presente trabajo. Al respecto, las investigadoras señalan que la convicción en torno a la decadencia en los conocimientos de los estudiantes universitarios tras la reforma es una “conjetura” que “se basa en intuiciones, tal vez bien fundadas en nuestra experiencia [...], pero no existen suficientes investigaciones que permitan realmente verificar empíricamente estas cuestiones”⁹. Para resolver tal carencia, Iriarte y Ferrazzino realizan una simple pero ilustrativa comparación cuantitativa de los resultados volcados en las actas en 1997 y en 2003-4; esto es, antes y después de que egresara (en el año 2001) la primera camada de estudiantes que cursaron su educación secundaria bajo el sistema surgido de la reforma de los '90. Y, a partir de este cruce, las autoras concluyen que “*es posible afirmar que hemos constatado un proceso de depreciación del rendimiento académico de los alumnos entre ambas fechas de registro comparadas*” y que, si bien “*los datos no [...] brindan información acerca de las causas del deterioro educativo, [...] podemos suponer que parte del mismo estaría asociado con la implementación de la reforma educativa*”¹⁰.

Similar a este trabajo es el que, sobre la base de la misma investigación, elaboran las autoras junto con Humberto Roitberg. También aquí los autores constatan “un proceso de depreciación del rendimiento académico” y señalan “que los datos cuantitativos analizados fueron obtenidos de una fuente ampliamente confiable”, pero reconocen que ellos “no nos brindan información acerca de las causas del deterioro educativo”, porque —una vez más— el posible peso relativo de la reforma educativa se yuxtapone con la incidencia de factores como “la baja retribución de los docentes, la pobreza en recursos técnicos, pedagógicos y de infraestructura y una política de capacitación aleatoria”¹¹.

La hipótesis de Echart como complemento de la de Iriarte y Ferrazzino. Retención en el sistema y el problema de la “promoción automática”

Aunque la reforma educativa en sí, no es variable para esta investigación, dado que se realiza una comparación entre alumnos provenientes de distintos distritos, incluimos aquí a modo ilustrativo esta

⁸ En *Questión. Publicación Académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata*, N° 10, 2006

⁹ *Íd.*, p. 1.

¹⁰ *Íd.*, p. 7.

¹¹ “Analizando el rendimiento de los estudiantes de la UBA, en un escenario de crisis y reforma educativa. Un estudio comparado”, ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación (disponible en <http://www.saece.org.ar/>), p. 13.

descripción porque el motivo para hacer una comparación, aunque secundaria al objetivo del presente trabajo, entre los alumnos de capital y provincia se debe a la aplicación de tal reforma.

Tenemos que contextualizar, para volverla inteligible, la referencia de las autoras a la reforma educativa de los '90. Usaremos como hilo conductor para exponer los posibles problemas asociados a la reforma un estudio no necesariamente orientado en la misma perspectiva teórica de Iriarte y Ferrazzino, a saber, el informe de FIEL (Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas) acerca de las intenciones y resultados de la aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia de Buenos Aires. Partamos de alguna información fáctica elemental: el punto básico en torno a la reorganización de los niveles educativos. Según nos recuerda el informe, el sistema educativo en la provincia de Buenos Aires contaba, previo a la reforma, con estos niveles:

- Educación primaria: único nivel obligatorio de 7 años de duración, a partir de los 6 años de edad.
- Educación secundaria: con una duración de 5 años para las modalidades de bachillerato y comercial, y de 6 años en el caso de las distintas especialidades de la educación técnica así como la formación agropecuaria. El requisito para ingresar a este nivel era haber completado la educación primaria¹².

Con posterioridad a las transformaciones que estamos analizando, estos años de escolarización se redefinieron de la siguiente manera:

- Educación general básica (EGB): nivel obligatorio de 9 años de duración, a partir de los 6 años de edad estando organizada en tres ciclos.
- Educación polimodal: tiene una duración de 3 años como mínimo. El requisito para ingresar es haber completado la EGB¹³.

Como se notará, desde el punto de vista de la organización de los niveles nos encontramos -lo que por lo demás ha sido el punto más notorio de la reforma educativa- con un recorte de la antigua educación secundaria en dos años, que fueron unificados con los siete años de la antigua primaria en una nueva "Educación General Básica". Ahora bien, este aspecto organizativo no es suficiente para prever una baja en la calidad de la formación secundaria, como sí se podría asumir si aquel acompañara un movimiento de "primarización" de estos dos años de la antigua secundaria y no una "secundarización" del último grado de la primaria al integrarse a un "tercer ciclo" de la EGB. Ahora bien, dos elementos adicionales en el informe pueden interpretarse precisamente en este sentido. El primero y quizá menos importante es de nuevo de índole organizativa:

La EGB fue dividida en tres ciclos constituyendo *una unidad pedagógica con conducción única*. Cada ciclo comprende tres años, en total suman 9 años de escolaridad, con lo cual *se incorporaron los 2 primeros años del ex-secundario a este nivel*. Se define también que tendrá un director, *recayendo esta responsabilidad en el funcionario a cargo de dicha tarea en la ex escuela primaria*¹⁴.

¹² María Echart, "Proceso de reforma en educación, diseño, implementación y grupos de interés. Evaluación de la Reforma Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Informe Final", FIEL, 1998, p. 6.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 9.

Como queda de manifiesto, en relación con el factor de las autoridades a cargo la opción que hizo la reforma fue por el tipo de competencia de la que estaban dotados los directivos de la escuela primaria, habituados a lidiar con las necesidades educativas de *niños*, y no por transferir directivos de la secundaria, quizá más preparados para las que exhiben los preadolescentes y adolescentes del denominado “tercer ciclo”. Desde el punto de vista estrictamente curricular, surge un nuevo aspecto para investigar, una posible “primarización” de los primeros dos años de la antigua secundaria y por lo tanto una posible baja de la calidad educativa impartida.

EGB - Tercer ciclo (Años 7mo. a 9no.)¹⁵

Distribución de tiempos

Asignatura	Módulos Semanales
Lengua	4
Inglés	2
Matemática	4
Ciencias Sociales	4
Ciencias Naturales	4
Educación Artística	2
Educación Física	2

Sería interesante plantear como tema de una futura investigación, en vista de esta organización curricular, que con relación al problema de las autoridades, el “tercer ciclo” es posible que privilegie una asimilación a la antigua primaria antes que a la secundaria. La reforma educativa dio lugar a los nuevos octavo y noveno año, en los cuales la formación en torno a asignaturas disciplinares -Historia, Geografía, etc.- cedió el lugar a unas pocas asignaturas “por áreas” al modo de las de la escuela primaria -Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.-. De esta manera, podemos suponer que la formación disciplinar a transmitirse en la escuela secundaria, antesala a su vez de los estudios universitarios, se vio pospuesta hasta los quince años de edad del educando.

Por otro lado, pasando ahora a un enfoque más general, el informe señala un aspecto relevante a la hora de evaluar las *motivaciones* de la reforma: independientemente de cuáles pudieran ser las consecuencias ulteriores con relación a la calidad educativa, las transformaciones aparecen según este escrito impulsadas por el propósito, no de incrementar los contenidos efectivamente transmitidos por la institución escolar, sino ante todo de reducir la deserción. En este sentido, no deja de ser elocuente un pasaje como el siguiente:

En el caso de nivel primario las tasas de escolarización observadas están señalando que el objetivo de universalización de la educación primaria ha sido cumplido, mientras que en los niveles inicial y medio debe preverse un incremento de matrícula sustancial¹⁶.

El pasaje apunta al propósito -por lo demás perfectamente legítimo- de universalizar el acceso a la educación primaria, aunque resta problematizar cómo este propósito se articula con el propósito también crucial de preservar e incrementar la calidad educativa. Consideremos un pasaje temáticamente paralelo del informe:

La estrategia de la reforma, *privilegia la retención de los jóvenes en la escuela por un tiempo más prolongado*. El hecho de retener en la ex-escuela primaria a los alumnos del octavo año, tiene el

¹⁵ Tomado de *ibíd.*, p. 17.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 13.

sentido de *contribuir a mejorar el traspaso y permanencia de los chicos en los niveles superiores de la educación*, evitando así a las familias dificultades adicionales o argumentaciones desestimulantes *para la permanencia de los alumnos en las escuelas* una vez concluido el ex nivel primario. Este proceder a juicio de las autoridades educativas de la Provincia resulta particularmente relevante entre la población de nivel socioeconómico más bajo¹⁷.

Estas líneas refuerzan la deseabilidad del objetivo ya mencionado asociándolo a una “sensibilidad” democrática elemental: puesto que son las familias “de nivel socioeconómico más bajo” las que tienden a encontrarse con el problema de la deserción escolar, todo esfuerzo a favor de la retención de los educandos repercutirá en mejorar las posibilidades de estos sectores más desfavorecidos de la población. Ahora bien, veamos cómo se introduce dentro de este esquema el problema de la *calidad* del aprendizaje obtenido a lo largo de este período más largo de escolarización. Los dos problemas, retención educativa y calidad, aparecen ligados en las siguientes líneas:

En la Argentina en particular, las críticas se centraron en el fracaso escolar en términos cuantitativos, especialmente en el tránsito de los alumnos del nivel primario al secundario, *la baja calidad del servicio ofrecido representada por la pobreza de conocimientos que los alumnos manifiestan haber adquirido en su tránsito por la escuela*, la poca pertinencia o falta de conexión de los contenidos con las necesidades que reclaman las sociedades modernas, especialmente el mercado laboral y la falta de equidad, por cuanto los resultados negativos se concentran entre la población de menores recursos¹⁸.

Aquí sí nos encontramos, claramente, con una referencia al problema de la calidad educativa, que, para hacer justicia al informe, debemos señalar que se encuentra entre las primeras líneas del mismo. Sin embargo, es importante no leer *como necesariamente confluentes* las soluciones a problemas que podrían involucrar una cierta tensión: en concreto, *es cierto* que los dos problemas -retención de los educandos en el sistema y calidad educativa- pueden resolverse juntos por la vía de incrementar la calidad de la educación impartida en la antigua educación primaria, lo que favorecería el tránsito al nivel inmediatamente superior. Pero esto no excluye, claro está, la posibilidad de una solución al problema de la retención que adopte la forma inversa: *retener a los estudiantes en el sistema educativo por la vía, no de incrementar la calidad en la antigua primaria, sino de reducir la de la antigua secundaria*; en *cualquiera* de los casos se volvería más simple el tránsito de un nivel al otro, claro está, pero desde el punto de vista de la calidad los resultados serían diametralmente opuestos, y, *por lo demás, el problema de la transferencia de niveles se trasladaría del pasaje primaria-secundaria al pasaje nivel secundario-universidad, posibilidad esta última que es precisamente la que consideran Iriarte y Ferrazzino*.

El informe de Echart, en efecto, centra sus críticas a la implementación de la reforma educativa en una posible tensión entre los dos propósitos de la retención, por un lado, y la preservación de la calidad educativa, por el otro.

Las críticas más importantes a la reforma, expresadas por los docentes y compartidas por otros grupos de interés se refieren a los siguientes aspectos: i) baja calidad de la reforma; ii) escasa exigencia para los alumnos; iii) inexistencia de curriculum formulado de acuerdo con lo que consideran normas clásicas; iv) baja

¹⁷ *Ibíd.*, p. 10.

¹⁸ *Ibíd.*, p. 5.

calidad de las acciones de capacitación; v) preocupación por el incumplimiento de los objetivos de equidad presentes en la tradición argentina y vi) desjerarquización y desvalorización de los docentes¹⁹.

Una debilidad de la reforma educativa como, en particular, la señalada en segundo lugar, es explicitada más profundamente por la autora del informe en las siguientes líneas:

En este aspecto las políticas de promoción automática o promoción social implantadas por los responsables de la política en el ámbito provincial y hechas exigibles por los supervisores, colisionan claramente con los intereses y visión del propio ejercicio de la profesión de educar que es común entre los docentes²⁰.

Por otra parte -siempre según la autora del informe- este resultado de decrecimiento de la exigencia educativa no resulta sorprendente dado que los motivos políticos que orientaron la reforma no se centraron en una preocupación por la calidad sino únicamente en afrontar los problemas de la retención de los educandos por la escuela. En esta línea de análisis, señala:

La falta de preocupación por la calidad de la educación (al menos en el corto plazo) que se expresa en la estrategia seguida por la reforma, representará una pérdida sustancial para los alumnos y las familias [...]²¹.

Más explícitamente aun, continúa Echart:

Las preferencias del gobierno contemplan como principal variable la matrícula. Ellos están guiados por objetivos de corto plazo, lo que los lleva a introducir medidas que se traducen en resultados que puedan ser observados rápidamente por el electorado. Es así, como priorizaron aumentar la matrícula mediante la introducción de la obligatoriedad dejando de lado o postergando los aspectos referidos a la calidad educativa [...]²².

El análisis de Castronovo.

Entrada en escena de la “hipótesis reproductivista”

Así como Brunner reprocha al “reproductivismo rudo” la unilateralidad con la que descarta el posible peso de las políticas educativas, parece ser más seria la carencia, de sentido opuesto, que experimentan enfoques como el de Iriarte y Ferrazzino. El estudio realizado por las mismas, no considera la clase de variables en que se centraría un teórico reproductivista, y que podrían tener una influencia relevante. En otras palabras, el estudio de estas académicas sugiere una pregunta complementaria a la de Brunner y el reproductivismo: así como cabe interrogarse sobre las capacidades niveladoras, que tenga o no, la escuela

¹⁹ *Ibíd.*, p. 30.

²⁰ *Ibíd.*

²¹ *Ibíd.*

²² *Ibíd.*, p. 27.

respecto de las desigualdades socioculturales, cuando son estas las que tomamos como punto de partida y factor explicativo más importante, también cabe adoptar la perspectiva opuesta. Esto es, en un contexto en que es la escuela la que aparece en el centro de la escena como operando una transformación de magnitud, cómo las desigualdades socioculturales pueden llegar a revertir o moderar los efectos de la escuela.

Otro trabajo, referido esta vez al ingreso a la Universidad Nacional de Lanús, que al menos desde el punto de vista del enfoque *teórico* implementado —puesto que se trata de un artículo sobre “*Políticas de inclusión*” del cual no tomaremos en consideración esta dimensión práctica central— parece tener en cuenta algunas cuestiones clave para enfocar la articulación entre la educación media y la Universidad. Ante todo, cabe resaltar que dentro de los factores posibles, el menor peso relativo otorgado a la política educativa, es en este estudio explícito, si bien no aparece fundamentado en el marco del mismo: “Si bien no todos los aspirantes a la UNLA provienen de la actual escuela media”, señala la autora, “esto no constituye una diferencia en las capacidades que demuestran para el ingreso. Es decir, las deficiencias a nivel lingüístico son las mismas tanto para el aspirante que proviene directamente de la escuela media, como para aquél que se inicia en el nivel superior luego de un lapso más o menos prolongado”²³. Por lo tanto, queda desplazado este factor a la hora de explicar la circunstancia de que “los alumnos que ingresan, llegan a la universidad con diferentes capitales culturales, es decir que el ‘punto de largada’ variaba mucho entre los alumnos, y especialmente, entre las carreras”²⁴. Esta afirmación contradice, al menos en parte, lo que se quiere examinar en el presente trabajo. Sin embargo, el solo uso de la categoría de “capital cultural”, parece sugerir que la autora concibe como origen de estas desigualdades la que se identifica como primera fuente de adquisición de tal capital, esto es la familia. Pero, pese a constatar que entre los alumnos de la UNLA “64,8% son primera generación de universitarios en la familia”²⁵, desafortunadamente no profundiza su abordaje en la dirección de establecer si existe una correlación entre el nivel educativo alcanzado por los padres -primario, secundario, terciario o universitario-, el “capital cultural” de los estudiantes y los resultados académicos. Más aun, cuando se detiene a destacar cómo la noción de “capital cultural ha sido utilizada [...] para comprender las diferencias de resultados escolares entre estudiantes provenientes de distintos orígenes familiares y de clase. A partir de ello, se ha afirmado que el éxito académico de los estudiantes universitarios está condicionado por los saberes o capacidades que tienen al ingresar al sistema, es decir, el capital cultural ya adquirido en forma incorporada o en forma de posesión de bienes culturales”²⁶, no resulta aquí claro si este “ingreso al sistema” se refiere al sistema *universitario* o al sistema educativo a secas. (Es en este segundo caso, claro está, que quedaría puesta en evidencia la incapacidad de la educación primaria y secundaria para alterar las desigualdades socialmente predeterminadas sin poder generar la adquisición de un habitus secundario.)

Antecedentes en Bourdieu y Passeron

Puesto que, según vimos, puede resultar teóricamente fructífero tomar en consideración *dos* tipos de factores explicativos del éxito o fracaso académico y que, no obstante, trabajos como el de Iriarte y Ferrazzino abordan nuestra misma problemática en torno al ingreso a la universidad *sin* considerar la dimensión de las

²³ Notemos, incidentalmente, que si bien vemos los resultados opuestos a que arriban ambos trabajos, en ambos la metodología es, *grosso modo*, la misma: una comparación sobre un eje temporal, poniendo en correspondencia los resultados de los formados por la antigua escuela secundaria y por la nueva. Para una propuesta alternativa, *cf. infra*, “Metodología”.

²⁴ Castronovo, Adela, “Políticas de inclusión en el ingreso a la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Lanús”, disponible en http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES/cpres-comision.html, p. 5.

²⁵ *Íd.*, p. 1.

²⁶ *Íd.*, p. 7.

desigualdades socioculturales externas a la escolarización, tendremos que encargarnos de reconstruir e introducir algunas cuestiones centrales de la obra de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

En su obra *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Bourdieu y Passeron toman como punto de partida de sus reflexiones la desigualdad en el acceso a la educación superior a través de la proporción en que se encuentran representadas en ella las diferentes clases sociales. En relación a la Francia de su época, establecen: “Un cálculo aproximado de las posibilidades de acceder a la universidad según la profesión del padre, va desde menos de 1 posibilidad entre 100 para los hijos de asalariados agrícolas a cerca de 70 para los hijos de industriales y a más de 80 para los que provienen de familias donde se ejercen profesiones liberales”²⁷. Bourdieu y Passeron establecen que “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil”, al establecer por comparación que es “mayor [...] que el sexo y la edad”²⁸

Por tanto, de acuerdo al origen social de los sujetos, se va ejerciendo a lo largo de todo el recorrido educativo una selección que suele dirigir a determinadas disciplinas a las clases menos favorecidas, o retrasarlas en los estudios.

Respecto a la primera de estas desigualdades, los autores analizan cómo la sanción por parte de la educación de las desigualdades extraescolares actúa en el plano de la elección misma de la carrera universitaria, redirigiendo las trayectorias académicas de los estudiantes, las cuales quedarán relacionadas con el origen socioeconómico de los mismos. Evidencian que la escuela francesa excluye a las clases más desfavorecidas al acotar las posibilidades de su elección. Sobre los menos favorecidos opera así un mecanismo que inculca la aceptación de ciertas carreras y la no posibilidad de optar por otras. La otra manifestación de la desigualdad ante la educación es el retraso y el estancamiento de los estudiantes de las clases más desfavorecidas. Según el señalamiento de *Los Herederos*:

[...] la participación de estudiantes que tienen edad modal (es decir, la edad más frecuente en ese nivel) decrece a medida que se baja hacia las clases más desfavorecidas, mientras que la participación relativa de los estudiantes de origen bajo tiende a crecer en los grupos de edad más elevada.²⁹

Ahora bien, más allá de estas constataciones estadísticas, lo interesante en el enfoque de Bourdieu y Passeron es la forma en que la explicación de las mismas confronta un cierto “sentido común” acerca de la educación fuertemente arraigado. En efecto, la visión predominante atribuye a la escolarización un papel importante en la construcción de una sociedad más justa: en general se piensa que a través del sistema educativo es posible superar injusticias sociales y diferencias de clase; que gracias a la escolaridad gratuita y obligatoria se consigue la igualdad de oportunidades, y todos pueden acceder a similares condiciones en el trabajo, el bienestar y el éxito social.

Sin embargo, una educación que propicie la equidad, independientemente del medio en que vivan y se desenvuelvan corresponde a una posición idealista de lo que debería ser la educación, visión que describe un espacio donde se educa a las personas para ser incorporadas a la sociedad en condiciones igualitarias. Pero en realidad, en los establecimientos educacionales ¿se tienen en cuenta todos los factores que contribuyen a la equidad y a la inclusión? Dicho de otra manera, ¿los estudiantes son todos iguales en las instituciones educacionales? Aquí es donde resulta crucial el aporte de Bourdieu y Passeron.

²⁷ *Íd.*, p. 13. Cfr. también pp. 131-134.

²⁸ *Íd.* p. 23.

²⁹ *Íd.*, p. 22.

Según estos autores, "Difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales *formalmente* a la hora de la adquisición de la cultura académica. En efecto, están separados [...] por sistemas de características culturales que comparten en parte, aunque no se lo confiesen, con su clase de origen"³⁰. Ahora bien, en tanto el sistema educativo no toma en cuenta esta diferencia, esto es, precisamente en la medida en que trata de forma igual a quienes llegan a ella en condiciones diferentes, juega un papel primordial en la reproducción de privilegios culturales y sociales, *en la medida en que, a través de su igualitarismo formal por el que todos son objeto de las mismas exigencias*, fomenta una ideología meritocrática que atribuye las diferencias en los logros al talento personal. Así, las diferencias sociales son naturalizadas como legítimas. En palabras de los propios autores:

[...] no hay mejor manera de servir al sistema —creyendo combatirlo— que imputar únicamente a las desigualdades *económicas* o a una voluntad política todas las desigualdades ante la educación. [...] los mecanismos que aseguran la eliminación de los niños de clases baja y media actuarían casi con la misma eficacia (pero más discretamente) en el caso en el que una política sistemática de becas o subsidios de estudio volviera *formalmente* iguales ante la educación a los sujetos de todas las clases sociales; se podría entonces, con más justificaciones que nunca, imputar a la desigualdad de dones o a la aspiración desigual a la cultura la representación desigual de los diferentes niveles sociales en los diferentes niveles de enseñanza.

En resumen, la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios.³¹

Concluyen los autores:

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades —particularmente en materia de éxito educativo— como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos naturales. Se trate de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes: si, en el curso del año lectivo, le sucede adaptar su enseñanza a algunos, es a los "menos dotados" a quienes se dirige y nunca a aquellos a los que su origen social convierte en más desfavorecidos. [...]³²

De hecho, no son Bourdieu y Passeron los únicos que detectan este peculiar resultado por el cual el igualitarismo *formal* en la educación termina legitimando las desigualdades de hecho. Como señala Mariano Echenique en *La propuesta educativa neoliberal*, reconstruyendo el análisis de Stephen Davies:

La forma de igualdad que defienden todos los liberales y la mayoría de los conservadores es la igualdad de status o igualdad legal. De acuerdo con la misma todos los adultos responsables deben ser iguales ante la ley.

Los intentos de ir más allá de la igualdad legal y llevar a la práctica otro tipo de igualdad (mediante, por ejemplo, la tributación redistributiva o la discriminación positiva para ciertos grupos) subvierten en

³⁰ Bourdieu y Passeron, *Los Herederos...*, p. 37.

³¹ *Íd.*, pp. 44-45.

³² *Íd.*, p. 3.

realidad la igualdad ante la ley porque esas acciones violan el principio esencial de que la ley trata a todos parejamente.³³

Se trata, así, bajo esta formulación del problema (“igualdad *de status*”) de una restricción del igualitarismo al plano legal, que *no se preocupa por atacar la desigualdad en otros planos*. En este sentido, es análoga con la doctrina que propugna la “igualdad en la línea de partida o igualdad de oportunidades”, en la medida en que, según una posición que Echenique atribuye a Robert Nozick, “un estado final, aún si es agudamente desigual, será justo si se llegó a la distribución de un modo que no violara los derechos de nadie”³⁴. Se ve, así, que tanto en el primero como en el segundo de los casos la igualdad resulta un valor, digámoslo así, *restringido*: por una parte, por la igualdad de trato legal —independientemente de las condiciones de igualdad o no *de quienes son objeto* de tal trato igual; por la otra, a la igualdad en el punto de partida —independientemente de las condiciones de igualdad o no *a las que se arrije* luego de “iniciada la competencia”. Esto último nos conduce, a su vez, a otro criterio con resultados similares: siempre según la reconstrucción de Echenique, “Milton Friedman considera que la igualdad *de resultados* constituye un artificio político destinado a nivelar aquello que natural e inevitablemente la acción de los individuos en el mercado desnivela. Al competir, los agentes van alcanzando posiciones diferenciadas, construyen, sin que esto suponga ninguna actitud deshonesto o condenable, un orden social desigual. Ésta es la esencia virtuosa del mercado: permite que se establezcan diferencias vinculadas a un voluntario sistema de premios y castigos”³⁵. Vemos, de este modo, que para los teóricos conservadores la clave es que el criterio en torno a la igualdad sea aquella que se da en el punto de partida, por una parte, lo cual redundaría en que, por la otra, *no se vea como un valor la igualdad en los resultados*. O como señala Echenique, “La distinción entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados es crucial para el conservador. Dado que el conservador reconoce que las virtudes están distribuidas desigualmente, sabe que no hubo igualdad de oportunidades si el resultado de la contienda es la igualdad de resultados” —tesis esta que conduce la lógica analizada hasta sus últimas consecuencias: la igualdad de oportunidades no solo es diferente a la igualdad de resultados, sino que directamente *se le opone*; esto es, *solo* es posible alcanzar igualdad de resultados mediante una indeseable violación del principio de la igualdad de oportunidades. Lo que es equivalente a decir que “El conservador se opone firmemente a cualquier tipo de ‘acción afirmativa’ que ofrezca oportunidades especiales, por ejemplo, cupos en las escuelas médicas o en los trabajos, en base a criterios distintos de la concepción adecuada de la virtud digna de recompensa”³⁶. No se debe, pues, tener consideración especial alguna para compensar las condiciones de quien pudiera ser percibido como desfavorecido; se debe, en otras palabras, tratar *igual al diferente*.

Así, pues, vemos que el problema de las desigualdades en la misma “línea de partida” representa un punto nodal de la discusión sociológica acerca del problema de la igualdad. Estas consideraciones por lo demás, fueron retomadas por Bourdieu en trabajos posteriores a su temprano *Los herederos...*, centralmente en torno a la noción de “capital cultural” (que ya vimos introducida más arriba por Castronovo), algunas notas de la cual quisiéramos reconstruir a continuación.

Bourdieu desarrolla el concepto de “capital cultural” como hipótesis para dar cuenta de una asociación estadísticamente significativa entre el desempeño escolar y determinadas variables extraescolares. Entre estas podemos considerar el estrato económico de las familias, pero también otras como la educación de los padres, la posesión de activos educativos y culturales en el hogar, o las expectativas de las familias sobre el futuro educativo

³³ Echenique, *La propuesta...*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003, pp. 76-77.

³⁴ *Íd.*, p. 77.

³⁵ *Íd.*, pp. 77-78.

³⁶ *Íd.*, pp. 79-80.

de sus hijos. De esta manera, más allá de un capital económico, también son influyentes dos formas de capital: el *capital cultural* y el apoyo familiar hacia la educación o *capital social*.

Bourdieu, en efecto, amplía el concepto de capital en función de las evidencias empíricas que pusieron de manifiesto las limitaciones del concepto “capital económico” para explicar la relación entre estrato socioeconómico al que se pertenece y el éxito escolar. Su teoría de la reproducción cultural intenta explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo.

El autor plantea que el proceso de acumulación de capital cultural comienza en una instancia extraescolar como la familia. Este capital está constituido por un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes y posturas que, vienen a ser responsables por la diferencia en el rendimiento entre los alumnos. Es más probable que este capital aparezca entre las familias de mayor estatus social, y la escuela tiende a valorarlo en virtud de que favorece el desempeño escolar facilitando el aprendizaje de los contenidos. Dada esta adecuación, podemos entender que la educación escolar en el caso de los estudiantes de medios más favorecidos resulta una especie de continuación de la educación familiar, lo cual contrasta con la con la mayor extrañeza que ella reviste para los niños de otros estratos sociales.

Para Bourdieu y Passeron “todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en ‘su lugar’ o ‘desplazado’ en la institución [...] determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos. Por ejemplo” —señala siguiendo los estudios de Bernstein, una referencia al cual podemos encontrar también en el trabajo de Brunner citado —, “se sabe que el éxito educativo depende estrechamente de la aptitud (real o aparente) para manejar el lenguaje de ideas propio de la enseñanza y que el éxito en ese terreno es para aquellos que han hecho estudios clásicos. Se ve entonces cómo los éxitos o fracasos actuales, que los estudiantes y los profesores [...] tienden a imputar al pasado inmediato, cuando no a las aptitudes o a las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar”³⁷.

Este condicionamiento de la educación escolar por parte de una instancia extrínseca se manifiesta especialmente, según Bourdieu, en las evaluaciones, las cuales, lejos de simplemente constatar el aprendizaje, constituyen un juzgamiento cultural más integral, que valora cualidades como la curiosidad intelectual de los estudiantes.

Según el artículo de Pierre Bourdieu “Los tres estados del capital cultural”: estado incorporado, estado objetivado y estado institucionalizado. El capital cultural en su estado *incorporado* no puede ser transmitido instantáneamente por donación o transmisión hereditaria. Puede ser adquirido, de manera totalmente disimulada e inconsciente, y permanece marcado por sus condiciones primitivas de adquisición. De ese modo, la internalización presupone un trabajo de inculcación y de asimilación que requiere un tiempo prolongado, para tornar esa forma de capital parte integrante de la persona: “La acumulación del capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo* [...]”. Aquí podemos detectar una clara fuente de desigualdad en las posibilidades de adquisición; o, en palabras de Bourdieu,

es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia,

³⁷ Bourdieu y Passeron, *Los herederos...*, pp. 28-29.

²⁷ Disponible en sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf.

implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

En el estado *objetivado*, el capital cultural existe sobre la forma de bienes culturales, tales como esculturas, pinturas, libros, etc. Para poseer los bienes culturales en su materialidad, es necesario tener simplemente capital económico lo que se evidencia en la compra de libros, por ejemplo. En este momento se hace visible una *doble* fuente de desigualdades: por un lado, “El capital cultural objetivado en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.— es transmisible en su materialidad”, “se transmite [...] como el capital económico”. Pero debe considerarse, por otro lado, “lo que constituye la condición de la apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permiten consumir un cuadro”, los que constituyen “una forma de capital incorporado”.

Por último, en su estado institucionalizado, el capital cultural se materializa a través de los diplomas escolares. El valor del título escolar puede ser alto o bajo, mientras más fácil sea el acceso a un título escolar, mayor será la tendencia a su desvalorización.

En la concepción de capital social sustentada por Bourdieu , se destacan tres aspectos: los elementos constitutivos, los beneficios obtenidos por los individuos mediante su participación en grupos o redes sociales y las formas de reproducción de este tipo de capital. Los dos elementos constitutivos del capital social son las redes de relaciones sociales, que permiten a los individuos tener acceso a los recursos de los miembros del grupo, y la cantidad y calidad de recursos del grupo.

En el papel de las familias en la construcción del capital social se ha examinado la construcción del capital social en el interior de las redes familiares y la importancia de esto para el desarrollo escolar y cognitivo de los hijos. Y también se focaliza el papel de las familias en la construcción de capital social extrafamiliar, es decir, en redes fuera del hogar y en el interior de contextos económicos. El concepto de capital social formulado por Bourdieu focaliza el papel de las redes sociales externas a la familia en la movilización y reproducción de este tipo de capital. De esta forma, minimiza el papel de las familias en la construcción de capital social. Por otra parte, es plausible esperar que familias que tienen capital económico elevado proporcionen a sus hijos acceso a excelentes instituciones educativas, a viajes de estudio, la garantía de un local apropiado para estudiar, entre otros.

Según Bourdieu (1989), los actores sociales (individuos y grupos) en la lucha y competencia por mantener o mejorar su posición social en los diferentes campos sociales, elaboran estrategias las cuales están relacionadas con los diferentes tipos de capital. Así el capital económico, bajo la forma de diferentes factores de producción (tierras, fábricas, trabajo) y del conjunto de bienes económicos (dinero, patrimonio, bienes materiales) es acumulado, reproducido y ampliado por medio de estrategias específicas de inversión económica y de otras relacionadas a inversiones culturales y a la obtención o manutención de relaciones sociales que pueden posibilitar el establecimiento de vínculos económicamente útiles, a corto y largo plazo.

Entonces, los estudiantes llegan a la institución educativa en condiciones diferentes, como se detallo en este apartado, y son objeto de las mismas exigencias atribuyendo las diferencias en los logros al talento personal naturalizando las diferencias sociales como legítimas. Igualando los medios económicos, por ejemplo con un sistema de becas o subsidios, volviendo formalmente iguales a los miembros de todas las clases

sociales, se podría justificar más ampliamente la desigualdad como desigualdad de dones. Cuando Bourdieu desarrolla el concepto de capital cultural, atribuyendo una relación entre el desempeño escolar y determinadas variables extraescolares, toma en cuenta el estrato económico de la familia, la posesión de bienes educativos y culturales en el hogar, y la educación de los padres. En el presente trabajo, del desarrollo de Bourdieu se trata de indagar la relación entre el nivel de educación (primaria, secundaria, terciaria y universitaria) de los padres y el éxito en la aprobación de materias en el CBC.

Algunas precauciones a partir de Brunner

Ahora bien, no obstante el interés y atractivo crítico de planteos como el de Bourdieu y Passeron, no podemos dejar de introducir una problematización importante.

El texto de Brunner tiene el mérito de llamar la atención sobre una posible *derivación* de las teorías reproductivistas, aunque no necesariamente fiel a las mismas: aquella que por la vía de declarar que la política educativa en cualquier caso no puede resolver las desigualdades sociales, termina en última instancia absolviendo a aquella de responsabilidades; tal política no sería un ámbito en que se puedan determinar diferencias relevantes en cuanto a igualdad y desigualdad. Este señalamiento, claro está, no quiere decir que atribuyamos estas consecuencias directamente a teorías como las de Bourdieu -y, no obstante, señala el autor “que ha existido y existe un discurso estructuralista rudo de la reproducción [...] de ello no cabe duda. Allí todo parece ocurrir como si los factores socio-económicos y familiares externos a la escuela se impusieran directamente a ella y se transmitieran enseguida a niños y jóvenes sin mayor mediación y con un invariable efecto Mateo³⁸”.

Aquí parece atinada la protesta de Brunner contra interpretaciones del reproductivismo que, llevadas al límite, tendrían que implicar que *ninguna* transformación en la política educativa tiene consecuencias en relación al grado de igualdad de oportunidades: si efectivamente se pudiese afirmar, como Brunner atribuye a Bowles, “que las reformas educacionales que buscan impulsar una (imposible) mayor equidad” *solamente* “pueden tener la virtud, en su fracaso, de ayudar a desnudar la naturaleza desigual del sistema escolar³⁹”, habría que deducir de esta equiparación universal que si no es posible que la política educativa *incrementa* la equidad, entonces, paradójicamente, tampoco es posible que la *reduzca*, de modo que lo que *parecerían* ser ataques contra las posibilidades educativas de los menos favorecidos no implican, en realidad, diferencia alguna. Lo cual sugiere que la escuela no tendría la capacidad de enmendar las desigualdades sociales y culturales.

Matizando los aportes del reproductivismo: Giroux

Ahora bien, debemos al menos dejar señalado que el tipo de análisis que encontramos en Bourdieu y Passeron acerca de la escolarización, como reproductora de diferencias socioculturales pertenecientes al ámbito social más general, no es ni mucho menos, la última palabra en el terreno de las teorías de la educación. A la hora, pues, de estudiar el rol de estas desigualdades previas en la calidad educativa, debemos al menos tener en consideración aquellas teorías que, pese a no desconocer la influencia de las desigualdades sociales en el proceso educativo, no asumen sin embargo que esta influencia deba leerse al modo de un determinismo

³⁸ Brunner, “Lenguaje del hogar...”, p. 13. Brunner describe el “efecto Mateo” (referencia a Mateo 13:12 y 25:29) en términos de “aquel según el cual quienes ya tienen (por ser herederos del capital cultural, social y económico de origen familiar) recibirán más (en la escuela), mientras quienes poco tienen en términos de herencia socio-familiar, *incluso esto les será expropiado o será desvalorizado* (por la escuela)” (“Lenguaje del hogar...”, p. 11, subrayado nuestro).

³⁹ Íd.

mecanicista, y en consecuencia parten de la base de que la práctica docente cuenta con una relativa autonomía para ejercer un rol nivelador.

Señalemos, en cualquier caso, que Giroux da inicio a su reflexión con críticas similares a las que encontramos en el punto de partida de los reproductivistas. En efecto, este teórico cuestiona la ilusión liberal según la cual la escuela pública se habría convertido en la cuna de “oportunidades sociales y económicas no constreñidas, sin restricciones”.

Los supuestos que alimentaron esta visión mítica de la escolarización han ejercido una poderosa influencia en las visiones tradicionales y liberales sobre la educación. Se supuso que las escuelas eran instituciones neutrales que proveían oportunidades iguales para que todos los estudiantes persiguieran la movilidad social y económica. Como resultado de este supuesto, la iniciativa individual y el trabajo intelectual se convirtieron en las categorías más importantes por medio de las cuales analizar el éxito o fracaso de diferentes grupos de estudiantes [...]⁴⁰.

En contra de este tipo de discurso, Giroux nos recuerda la emergencia de una “historia revisionista de la educación que cuestionó el supuesto liberal de que las escuelas funcionan para evitar más bien que para sostener la desigualdad de clase”⁴¹. En términos similares, el autor destaca cómo los teóricos reproductivistas “se enfocaron en cómo formas injustas y clasistas” de la organización escolar “pueden explicarse a partir de las estructuras políticas y económicas que las gobiernan”. Pero este reconocimiento del análisis reproductivista no está, como anticipamos, exento de críticas:

Los análisis de la escolarización basados en la racionalidad reproductiva han sido decididamente útiles para corregir algunos de los defectos [...] inherentes a las visiones funcionalistas e interpretativistas del proceso de escolarización. Pero en última instancia la problemática reproductivista contiene serias falencias teóricas que limitan su utilidad [...].

Falencias entre las cuales Giroux cuenta un “determinismo unilateral” y una “visión simplista de los mecanismos de reproducción social y cultural en las escuelas”⁴².

Giroux, reflexionando sobre el problema “capital cultural y pedagogía crítica”, y lejos de las consecuencias quietistas que podrían estar involucradas en los análisis reproductivistas, se aboca a pensar una “pedagogía radical” que se desarrolle entre los polos de una “dialéctica de dominación y resistencia” y de “estructura y agencia humana”, revirtiendo así la primacía que el primer término de cada par revestía en análisis previos. Giroux llama a desarrollar un “modo de crítica que esté formado por la fe en la posibilidad de dar poder tanto a los docentes como a los estudiantes por medio de la esperanza de que el cambio es posible”⁴³. Apoyándose en un problema más general como es la caracterización de la *cultura*, el autor la define como “la instancia de mediación entre una sociedad y sus instituciones, como las escuelas”, por un lado, “y las experiencias de aquellos, como los docentes y estudiantes, que están diariamente en ellas”⁴⁴. No cabe, pues, entender el rol de estos últimos como puramente pasivo.

En concreto, el empoderamiento al que se refiere Giroux significa atribuir un rol pedagógico al distinto “capital cultural” de las clases subalternas, que en la teoría de Bourdieu y Passeron aparecía analizado

⁴⁰ Giroux, Henry, “The Politics of Educational Theory”, *Social Text*, No. 5 (Spring, 1982), p. 87.

⁴¹ *Ibid.*, p. 88.

⁴² *Ibid.*, p. 94.

⁴³ *Ibid.*, p. 106.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 103.

solamente en términos *negativos*, como una *carencia* de aquellas herramientas de las que disponen las clases dominantes. Esta resignificación del capital cultural de, por ejemplo, los “estudiantes de la clase obrera” no significa -como, delimita Giroux: “algunos teóricos han sugerido”- “una celebración incondicional de los significados, estilos de vida, hábitos o historia de tales estudiantes”. “El capital cultural de la clase obrera *debería convertirse en un vehículo tanto para la auto-afirmación como para proveer fundamentos para el aprendizaje*, y no simplemente el objeto de una celebración incondicional y acrítica. El aprendizaje, como tal, involucra no solo un proceso de apropiación de la propia historia: también significa volverse consciente de las fuerzas que le han dado forma” a esta historia, de tal manera que las “limitaciones” de la misma puedan ser “entendidas y reconstruidas”⁴⁵. En consecuencia, el enfoque de Giroux, lejos de restaurar el valor del capital cultural de las clases subalternas promoviendo una cerrazón cultural de estas sobre sí mismas, señala más bien que “los estudiantes de clase obrera deben aprender a respetar sus propios lenguaje y tradiciones, mientras al mismo tiempo aprenden cómo dominar los códigos cognoscitivos y las habilidades apropiadas por las clases dominantes”. En cualquier caso, es importante remarcar, contra la concepción relativamente “negativa” que veíamos en los teóricos de la reproducción social, que para Giroux “es más apropiado hablar de culturas que de la cultura”: “uno habla de culturas dominantes y secundarias, no tanto para reducir la conciencia y la práctica al simple reflejo de la clase como para apuntar al principio de organización en que las ‘experiencias antagónicas vividas’ emergen”⁴⁶. Este concepto complejizado de cultura y sus conexiones con el problema de la educación permiten a Giroux poner en cuestión “el supuesto de que las escuelas meramente ‘transmiten’ la cultura dominante. La naturaleza hegemónica de la cultura escolar aparece entonces como unificada e incuestionada. Pero la ideología y práctica hegemónicas no subsumen la totalidad de la cultura escolar; las escuelas son campos de un intercambio desigual entre culturas de clase en competencia”. Asimismo, llama a ir más allá de los “análisis sobre cómo la hegemonía se presenta en el currículum escolar”: haciendo referencia a Bourdieu y Bernstein, Giroux plantea que esto puede conducir a una teoría “en la que los estudiantes y docentes aparecen simplemente como marionetas sociales en el proceso pedagógico”⁴⁷.

Giroux busca poner de manifiesto cómo las estructuras sociales -en el caso que nos compete, aquellas vinculadas a la educación- como “mediadas por formas de dominación y resistencia”⁴⁸; esto es, no como puros vehículos de dominación y reproducción del orden social. Criticando al reproductivismo, Giroux afirma:

Las teorías de la reproducción y la resistencia no pueden explicar la relación entre las escuelas y la sociedad en general o bien limitando sus análisis a la elucidación de la subjetividad y el rol de los docentes y estudiantes dentro de la configuración del aula o bien enfocándose en análisis de los determinantes estructurales objetivos que influyen en el proceso de escolarización.

Más bien, se trata de “desarrollar una teoría de la pedagogía que analice las condiciones en las que la reproducción y la transformación se conectan con las experiencias vividas de las clases que se están estudiando. Los constructos teóricos que tratan con la reproducción y la escolarización deben devolverse a ‘su’ contexto vivido”⁴⁹.

Giroux señala críticamente que “conceptos tales como reproducción cultural, reproducción social, hegemonía y resistencia”, “aunque nos proporcionan poderosas herramientas analíticas para criticar los

⁴⁵ *Ibíd*, p. 106. Subrayado nuestro.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 103.

⁴⁷ *Ibíd.* P. 104.

⁴⁸ *Ibíd*, p. 105. Subrayado en el original.

⁴⁹ *Ibíd.*

imperativos capitalistas que subyacen a las instituciones y relaciones sociales, [...] ‘no logran mostrar que algo diferente es posible, que pueden ocurrir cambios’⁵⁰.

Algunos aportes de Michael Apple

Apple parte de un ajuste de cuentas con las “tradiciones comunes tanto en la sociología de la educación como en el campo del currículum” que es posible asimilar en una primera instancia a la crítica realizada por autores como Bourdieu y Passeron, en tanto señala que tales tradiciones “tratan al conocimiento escolar, aquellos ‘principios, ideas y categorías’ que se preservan y residen en nuestras instituciones educativas, como relativamente neutrales”⁵¹. De un modo que quizá resulte también evocador de estos autores, Apple llama a profundizar -incluso con una categoría de raigambre clara como la de “capital cultural”- las investigaciones en torno a “qué grupos específicos controlan la selección del currículum en las escuelas. ¿El capital cultural de quiénes, tanto declarado como oculto, está situado ‘dentro’ del currículum escolar?”⁵². Ahora bien, una diferencia significativa entre Apple y el enfoque de los teóricos franceses mencionados radica en que, en lugar de objetar a los análisis tradicionales de la educación el hecho de que no atiendan a la “no neutralidad” de la institución escolar *en el sentido preciso de que la escuela no garantiza a todos por igual el acceso al conocimiento* -que es el tipo de enfoque más acorde a lo que nuestra investigación busca determinar-, le reprocha a esta tradición, más bien, justamente el centrarse en la adquisición o no del conocimiento escolar por parte de los educandos, y que sus omisiones, su ceguera en el análisis se refieran -lo cual es un problema *diferente* a aquel que interesa a Bourdieu y Passeron- más bien a la dimensión de la *utilidad* social -no neutral, sino determinada de manera clasista- que tiene el conocimiento institucionalmente transmitido. En efecto, Apple se refiere a los estudios enfocados en “medidas de la adquisición de información, tendencias, habilidades y disposiciones y el efecto de tal adquisición en la vida posterior. A mayor adquisición de tal conocimiento, dicen los ‘paradigmas’ habituales, mayor el éxito de la escuela”. Por el contrario, Apple defiende una “tradicción alternativa”, una con “raíces profundas en la sociología del conocimiento y la sociología crítica”, que comprende “las formas de conocimiento curricular de manera bastante diferente”, como “mecanismos potenciales de selección y control socioeconómicos”⁵³.

Por otra parte, cabe considerar algunos señalamientos de Apple en relación con los recortes temáticos que estamos implementando. Según este autor, la investigación acerca de la forma en que un contexto económico-socialmente desigual repercute sobre la escolarización debe rediseñarse a partir de una ampliación del foco. Para comprender mejor “la relación [...] entre el poder y el conocimiento”, es necesario construir “vínculos entre nuestras consideraciones sobre las formas que dominan las escuelas y un análisis más estructural de los tipos de posibilidades imaginativas que son vistas como legítimas por la sociedad en general. Así, por ejemplo, tendríamos que investigar no solo el conocimiento escolar declarado u oculto y los fundamentos ideológicos, éticos y valorativos de las formas en que normalmente pensamos acerca de nuestra actividad en las escuelas”. También sería, para el autor, necesario indagar “los otros aspectos del aparato cultural de una sociedad. La televisión y los medios de comunicación, los museos y la publicidad callejera, las películas y los libros, todos hacen contribuciones duraderas a la distribución social, la organización y, sobre todo, el control del significado”. Se trata entonces, para Apple, de conectar el análisis de estos “aspectos” con

⁵⁰ *Ibíd.* La expresión entrecomillada pertenece a Howard Zinn, *The Politics of History* (Boston: Beacon Press, 1970), p. 47

⁵¹ Michael W. Apple, *Ideology and curriculum*, New York-London, Routledge, 1990, p. 155.

⁵² *Ibíd.*, p. 157.

⁵³ Michael W. Apple, *Ideology and curriculum*, New York-London, Routledge, 1990, p. 155.

las “preocupaciones sobre el currículum”; de esta manera será posible, para el autor, “desenmarañar la forma en que la organización cultural de las cualidades humanas se relaciona con las condiciones históricamente cambiantes de sistemas económicos desiguales como el nuestro”⁵⁴.

Exploración preliminar

Con el propósito de explicar la deserción de los alumnos en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, en vinculación con los factores externos tales como la escolarización de los padres, nos planteamos, en una primera aproximación, una investigación exploratoria en torno a una serie de motivos por los cuales los alumnos permanecen o no en la institución. En el marco más amplio de esta primera propuesta, se realizó una encuesta de donde surgió, tras el análisis de los datos, la relación entre los alumnos con y sin familiares universitarios (padres y hermanos) y el resultado de los exámenes. Esta encuesta se realizó con alumnos que cursaron en el primer y segundo cuatrimestre del año 2009. Los resultados del análisis, en ambos cuatrimestres, indicaron un mayor grado de aprobación de los alumnos con familiares con estudios superiores. Por el contrario, otras variables consideradas, por ejemplo si trabajan o no y cuantas horas, horas dedicadas al estudio, sexo, estado civil, motivos para ingresar a la carrera, no mostraron ningún patrón que indicara una incidencia significativa de estos factores. Por tal motivo no son tenidas en cuenta a la hora de profundizar nuestro estudio. Por otra parte, sin embargo —y como se anticipó— tendremos que considerar la variable escolarización para determinar la medida en que pueda interactuar con las desigualdades de origen familiar.

3. Definición del problema

Partiendo de estos resultados previos a nuestra investigación, nuestro propósito será determinar el peso relativo de los dos tipos de factores distinguidos más arriba⁵⁵, evitando la unilateralidad tanto a favor de uno como de otro: por una parte, tenemos factores externos respecto de la escolarización del estudiante *en general*, tales como el nivel educativo alcanzado *por los padres* de los estudiantes (primario, secundario, terciario o universitario). Aquí el factor que influye sobre el estudiante es “externo” a su propia escolarización. Por otra parte, tenemos un factor externo respecto a la educación *universitaria* derivado de la escolarización previa, como son las competencias y los conocimientos conceptuales obtenidos por los estudiantes al término de la educación secundaria. Complementaremos nuestro primer abordaje considerando las consecuencias de las distintas trayectorias escolares de los estudiantes del CBC en términos de su aprobación o no de las materias de este curso inicial; concretamente, indagaremos si se modifican los resultados de los alumnos que cursaron sus estudios secundarios en los distintos distritos escolares, en particular la diferencia entre las provincias y la Capital Federal, en la cual la reforma educativa de los 90 no fue implementada, a los efectos de determinar, para características similares en cuanto a la educación alcanzada por los padres, si la diferencia en la escolarización muestra repercusiones, y de qué magnitud, en los niveles de éxito o fracaso en el ciclo inicial de la UBA.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 158.

⁵⁵ En “Delimitación del tema de interés”.

Al no implementarse en la ciudad de Buenos Aires la reforma educativa que sí fue aplicada en la provincia de Buenos Aires, la escolarización en la capital mantuvo la misma organización que la provincia antes de estas transformaciones, a saber:

- Educación primaria: único nivel obligatorio de 7 años de duración, a partir de los 6 años de edad.
- Educación secundaria: con una duración de 5 años para las modalidades de bachillerato y comercial, y de 6 años en el caso de las distintas especialidades de la educación técnica así como la formación agropecuaria. El requisito para ingresar a este nivel era haber completado la educación primaria⁵⁶.

Como hemos visto a propósito de trabajos como el de Iriarte y Ferrazzino⁵⁷, si desatendiéramos el problema de esta proveniencia a la hora de analizar los resultados de estudiantes del CBC nos impediríamos de antemano descubrir si existen diferencias, que en opinión de las autoras parecen como muy probables: diferencias que, de existir, tenderían a mostrar modificaciones en los resultados.

En esta perspectiva, los objetivos *generales* que nos proponemos en este trabajo son los siguientes:

- Determinar qué relación existe entre, por un lado, el éxito o fracaso en el curso inicial universitario de la Universidad de Buenos Aires (CBC), y, por otro lado, ciertos factores culturales de origen externo a la escolarización del educando, tales como el nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes (primario, secundario, terciario, universitario), si obtuvo en el ámbito familiar conocimientos previos respecto de las materias que curso, si recibió ayuda en cuanto a herramientas para prepararlas.
- Analizar, en qué medida la escuela, diferenciando entre capital y provincia, logra o no revertir estas diferencias de base, en cuanto al grado de instrucción familiar.

Como objetivos *específicos*, nos interesará explorar posibles correlaciones relevantes entre el éxito o fracaso en el CBC y variables como las siguientes:

- Nivel educativo de los padres del estudiante (primario, secundario, terciario o universitario).
- Ubicación jurisdiccional de la escuela secundaria del estudiante (en particular, procedencia de la Capital o de la provincia de Buenos Aires) y año de egreso (en particular, en relación al año de graduación de la primera promoción de estudiantes secundarios bajo el régimen de estudios posterior a la reforma de los '90 "un factor externo respecto a la educación *universitaria* derivado de la escolarización previa, como son las competencias y los conocimientos conceptuales obtenidos por los estudiantes al término de la educación secundaria"

⁵⁶ María Echart, "Proceso de reforma en educación, diseño, implementación y grupos de interés. Evaluación de la Reforma Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Informe Final", FIEL, 1998, p. 6.

⁵⁷ Cfr. *supra*, "Sistematización de las indagaciones preliminares"

4. Formulación de hipótesis

En consonancia con lo antedicho, quisiéramos enunciar las siguientes hipótesis como rectoras de nuestro trabajo:

1. *Las causas del éxito o fracaso en el ingreso a la universidad no se pueden reducir al exclusivo rol de las desigualdades socioculturales operantes al inicio de la inserción en el sistema educativo (abordaje que supondría no evaluar críticamente el resultado de años de educación preuniversitaria), sino que obedecen tanto a las herramientas obtenidas en el contexto familiar como a la educación previa.*
2. *Más concretamente —y aplicando a la universidad la perspectiva que analiza Brunner— este rol de la educación previa puede analizarse en términos de las consecuencias de la escuela, que, lejos de resultar indiferente ante la omnipotencia de los condicionamientos sociales preexistentes, pueden tener un rol igualador o, por el contrario, de profundización de las desigualdades.*

6. Metodología de la investigación

En virtud de estos propósitos, tendremos naturalmente que establecer un recaudo metodológico del que, a nuestro juicio, carece el abordaje de Iriarte y Ferrazzino. En la investigación de las mismas, la comparación que permitía establecer una diferencia puramente *temporal*, que cotejaba los resultados de los estudiantes antes y después de que la reforma educativa bonaerense pudiese afectarlos; no obstante, no introducía explícitamente, para un mismo período, la diferenciación *espacial*, que permitiera comparar entre estudiantes de provincia de Buenos Aires, donde la reforma se implementó, y de Capital Federal, donde no se lo hizo.

El recaudo que introducimos no es, por lo demás, enteramente extrínseco a las preocupaciones de las autoras: en efecto, ellas mismas reconocen: “*al tratarse sólo de un análisis cuantitativo de determinados datos, no podemos establecer con rigurosidad si las causas de los cambios en el rendimiento se encuentran en la misma reforma o intervinieron otros factores, tal como la grave crisis económica que vivimos en los años 2001/02*”. En rigor, el problema no radica en el “análisis cuantitativo de determinados datos”, sino en *cuáles* datos son tenidos en consideración: el problema radica simplemente que una mera comparación a lo largo del tiempo deja toda una serie de variables sin controlar.

Las propias investigadoras, en efecto, continúan: “*podemos conjeturar que influyeron variables tales como los importantes cambios culturales que se dieron durante el lapso estudiado*”, o como “*la cada vez mayor exposición de los adolescentes a los medios como la televisión*”, etcétera. Naturalmente, el peso de estos factores puede, hasta cierto punto, neutralizarse comparando, *para un mismo período*, los casos de estudiantes cuya escolarización haya atravesado la reforma y los casos en que esto no se dio.

a. Encuesta exploratoria

Se propondrán preguntas del tipo:

En relación con el “efecto cuna” o la existencia de ciertos hábitos y posibilidades culturales “heredados” de los padres:

- ¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por tus padres (primario, secundario, terciario, universitario)?

- ¿Te brindó tu ámbito familiar conocimientos previos de alguna de las materias que cursaste?
- ¿Algún miembro de tu familia te ayudó con herramientas para preparar tus materias, tales como técnicas de estudio, sugerencias de textos que podrían ser de utilidad, etcétera?

En relación con el rol de la escolarización previa:

- ¿Dónde cursaste la escuela secundaria?
- ¿Te sirvió la secundaria para adquirir formas de estudio similares a las necesarias en el CBC (por ejemplo, toma de apuntes durante la clase, lectura regular de textos, elaboración de resúmenes, etc.)?

Todos aquellos que respondieron que el nivel educativo alcanzado por sus padres fue secundario o superior, respondieron positivamente a las otras preguntas formuladas, en cuanto a la existencia de ciertos hábitos y posibilidades culturales en su ámbito familiar. En tanto la respuesta a estas preguntas fueron negativas, prácticamente en su totalidad, en el caso de que los padres alcanzaron hasta el nivel primario. Por tal motivo, se tuvo en cuenta solo el nivel alcanzado por los padres.

En cuanto a la pregunta respecto de si la escuela secundaria proporciono o no herramientas y conocimientos similares a las necesarias para cursar el CBC, en todos los casos la respuesta fue negativa.

b. Muestra.

Esta encuesta se llevo a cabo sobre una muestra de 418 estudiantes. Se trata de una muestra elegida al azar, en el universo de sujetos que se encuentren cursando el CBC.

c. Sistematización de los datos obtenidos.

1. Transcripción de los datos.
2. Evaluación de los datos obtenidos.
3. tipificación y categorización de los elementos identificados, definición de las variables identificadas en las entrevistas.

d. Descripción de las variables construidas.

1. Encuesta cerrada o semiestructurada.
2. Administración de la encuesta a un grupo de alumnos
3. Volcado de los datos en el programa de análisis SPSS

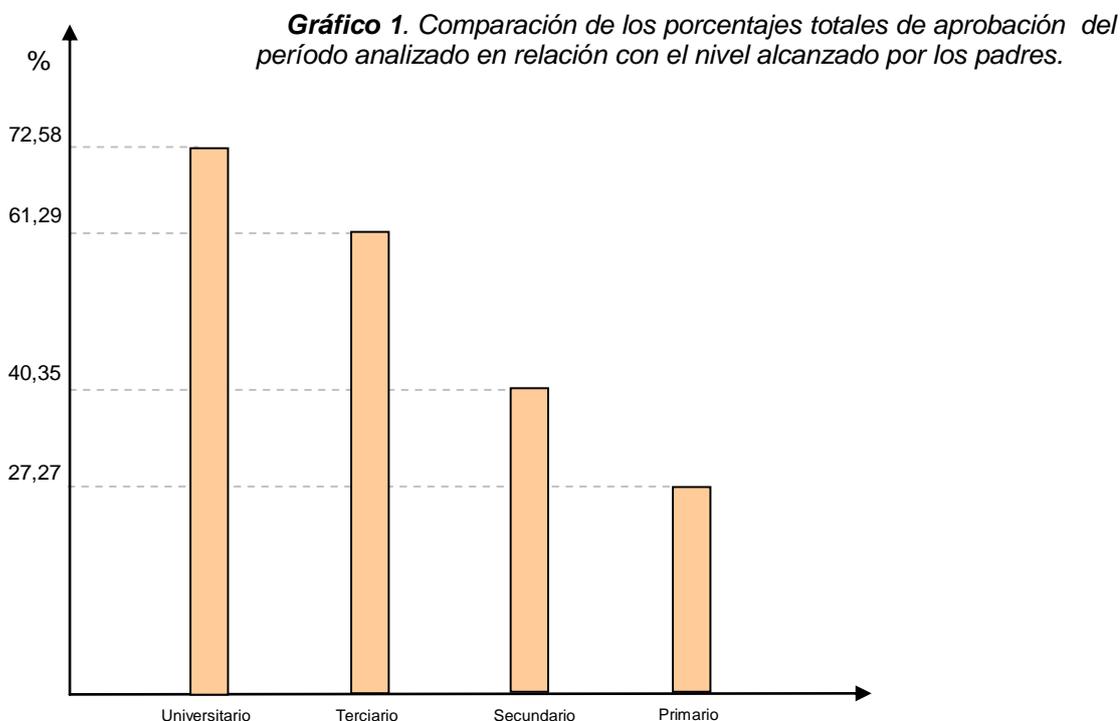
e. Resultados obtenidos

f. Redacción formal y final de los resultados.

Resultados obtenidos

El gráfico 1, Muestra una tendencia del sistema educativo a ratificar las diferencias que se generan por fuera de él, lo cual contradice lo formulado en la hipótesis inicial del presente trabajo⁵⁸:

Las causas del éxito o fracaso en el ingreso a la universidad no se pueden reducir al exclusivo rol de las desigualdades socioculturales operantes al inicio de la inserción en el sistema educativo (abordaje que supondría no evaluar críticamente el resultado de años de educación preuniversitaria), sino que obedecen tanto al capital cultural como a la educación previa —el peso de cada una de las cuales debe ser estudiado

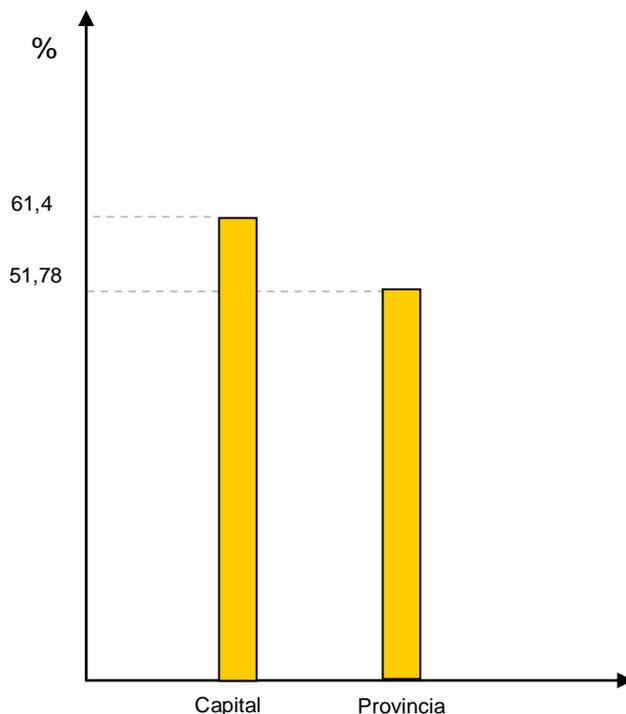


La segunda hipótesis plantea:

Más concretamente —y aplicando a la universidad la perspectiva que analiza Brunner— este rol de la educación previa puede analizarse en términos de las consecuencias de la escuela, que, lejos de resultar indiferentes ante la omnipotencia de los condicionamientos sociales preexistentes, pueden tener un rol igualador o, por el contrario, de profundización de las desigualdades.

⁵⁸ Como todos aquellos que respondieron que el nivel educativo alcanzado por sus padres fue secundario o superior, respondieron positivamente a las otras preguntas formuladas, en cuanto a la existencia de ciertos hábitos y posibilidades culturales en su ámbito familiar. En tanto la respuesta a estas preguntas fueron negativas, mayoritariamente, en el caso de que los padres alcanzaron hasta el nivel primario. Por tal motivo, en los gráficos se representó solo el nivel alcanzado por los padres.

Gráfico 2. Porcentaje de aprobación en relación a la localidad donde cursaron la escuela de educación media



El gráfico 2, no muestra una tendencia que pueda considerarse significativa en cuanto a diferencias de éxito entre alumnos que cursaron sus estudios primarios y secundarios ya sea en Capital Federal o Provincia, estos resultados no son concluyentes. Asimismo, los gráficos 3 y 4, que comparan el grado de aprobación con el nivel educativo alcanzado por los padres en capital (primario, secundario, terciario o universitario; ver gráfico 3) y en provincia (ver gráfico 4) indican también la misma tendencia que observamos en el primer gráfico.

Independientemente de la localización de la escuela, ya sea capital o provincia, obtuvimos respuestas negativas a las preguntas respecto de si la escuela secundaria brindó suficientes contenidos como base para poder posteriormente incorporar los que estudiaste en el CBC y si adquirieron formas de estudio similares a las necesarias en el CBC.

El trabajo citado de Iriarte y Ferrazzino, compara resultados antes y después de la reforma de los 90, quedaría así pendiente analizar los contrastes entre capital y provincia antes de esta, para poder comprobar si tales diferencias se deben, de existir, solo al cambio de las políticas educativas implementadas o están en juego otras variables.

Según estos resultados, parecería que el factor que realmente influye es el nivel educativo (primario, secundario, terciario o universitario) alcanzado por los padres. Sin embargo, queda pendiente un análisis más exhaustivo, teniendo en cuenta variables como la situación económica familiar, si los alumnos trabajan, dificultades para viajar cuando el centro de estudios queda a cierta distancia, etc. De manera tal que conduzca a conclusiones con un grado mayor de certeza.

Gráfico 4. Comparación de los porcentajes totales de aprobación del período analizado en relación con el nivel alcanzado por los padres, solo para aquellos que cursaron el colegio en provincia.

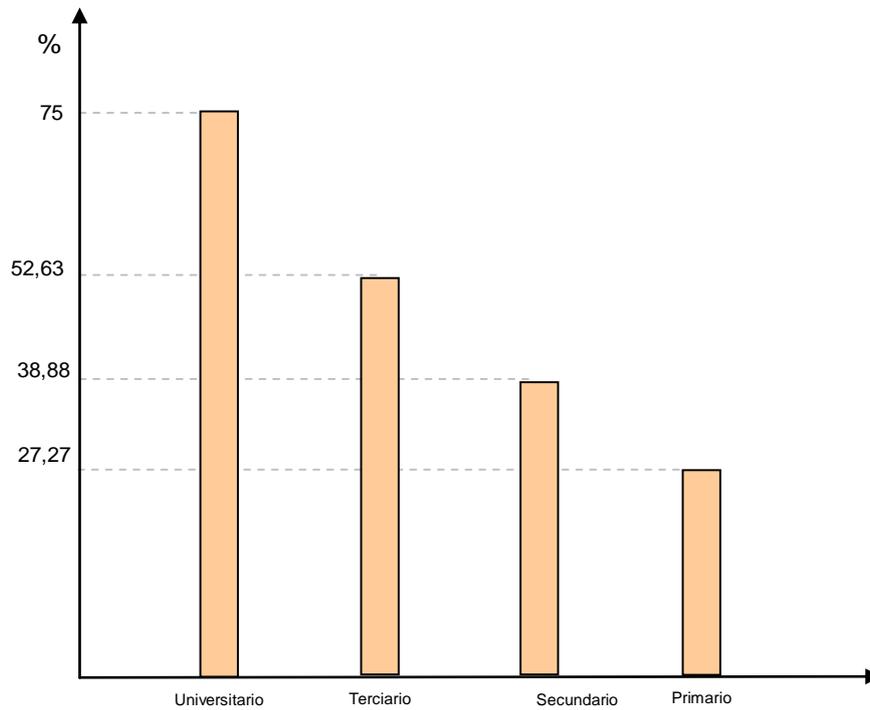
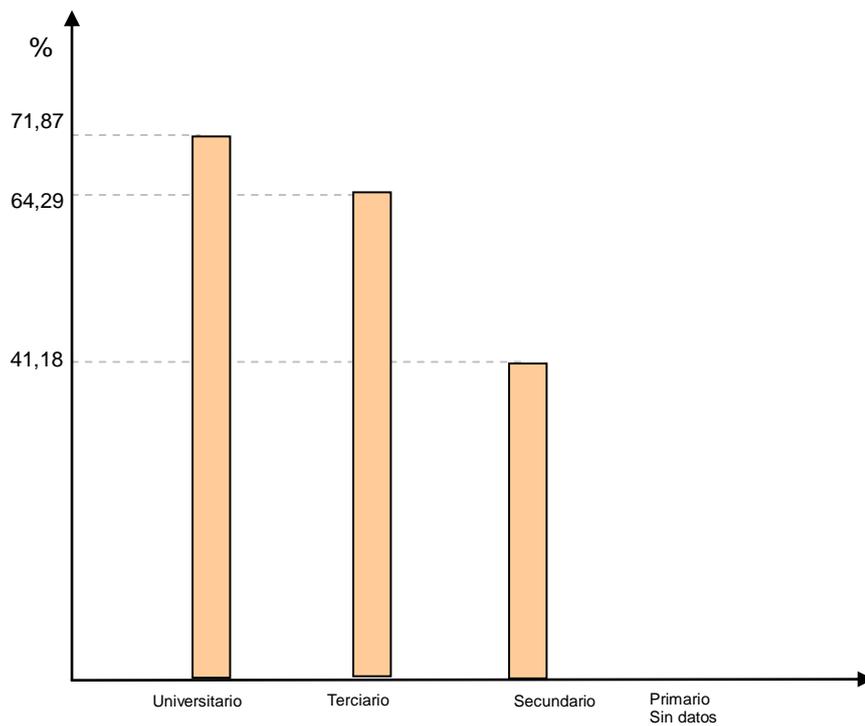


Gráfico 3. Comparación de los porcentajes totales de aprobación del período analizado en relación con el nivel alcanzado por los padres, solo para aquellos que cursaron el colegio en capital.



Conclusiones

Como hemos intentado poner de manifiesto en el desarrollo previo, la problemática en la que se centra este trabajo se enmarca en un debate más general, y objeto de amplio debate en la literatura específica: aquel en torno a si la escolarización logra revertir, garantizando una igualdad de oportunidades, las desigualdades originadas por las asimetrías sociales y económicas. Desde esta perspectiva analítica, nos ha resultado útil y necesario -como se nota en el desarrollo previo de este trabajo- realizar algunos *recortes metodológicos*: *por un lado*, hemos tomado al curso inicial a la universidad como un ámbito en que se evalúan los conocimientos *previos* de que disponen los estudiantes, considerando así al CBC como la desembocadura de un proceso de aprendizaje anterior. *Por otro lado*, hemos recortado el problema de la calidad del aprendizaje adquirido a una única variable, susceptible de la serie de comparaciones que presentamos a continuación (según la escolarización previa o las posibilidades brindadas por el hogar): a saber, la variable de la aprobación o no de las materias del mencionado Ciclo Básico Común.

Junto con estos recortes metodológicos, la investigación ha partido -como se ha visto en el marco teórico- de un *presupuesto teórico básico*: aquel según el cual existen desigualdades entre los estudiantes en el plano de los conocimientos conceptuales y de las competencias necesarias para adquirirlos, desigualdades que las instituciones educativas reciben como dadas de parte de la estructura socio-económica y que se patentiza en el ámbito familiar. Este factor de origen externo a la escolarización, al cual el reproductivismo ha enfocado a partir de nociones como la de “capital cultural”, es no obstante reconocido también por otras corrientes teóricas, como es el caso de autores “post-críticos” que identifican la existencia de tales desigualdades pero asumen que resulta posible para los estudiantes y docentes el revertirlas, empleando algunas “brechas” del sistema educativo.

Sin introducimos en las particularidades de este debate, pasemos, sobre esta base teórica, a vincularla con su aplicación específica en nuestro trabajo: si bien se considera un objetivo deseable que el CBC actúe como instancia niveladora frente a las diferencias de formación con las que se ingresa a la universidad, los resultados parecen indicar que quienes experimentan un déficit temprano tienden a no poder superarlo. Del mismo modo en que los niveles educativos previos a la universidad no logran revertir las desigualdades que encuentran entre los estudiantes, esta incapacidad parece repetirse en el curso inicial de la universidad misma. En otras palabras, el sistema educativo, contra la ideología igualitarista en que se sustenta, terminaría ratificando, según parece, diferencias que se generan por fuera de él.

7. Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude**, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2003.
- Bourdieu Pierre**, *Los tres estados del capital cultural*, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Brunner J J**, *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*, Ponencia presentada al V Congreso Internacional de la Lengua Española, Sección IV, Valparaíso Chile, 2010
- Castronovo Adela**, "Políticas de inclusión en el ingreso a la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Lanús", disponible en http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES/cpres-comision.html
- Echenique**, *La propuesta educativa neoliberal.*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2003
- Fernández, A; Iriarte, A; Pozzi, G y Planes,C. (1999)**, *La universidad pública en tiempos de incertidumbre: un debate pendiente*, Oficina Publicaciones CBC, UBA, Buenos Aires.
- Giroux, Henry**, "The Politics of Educational Theory", *Social Text*, No. 5 (Spring, 1982)
- Iriarte Alicia y otros**, ¿Rendir o rendirse al ingreso a la UBA?, 2006, Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior10/nivel2/articulos/informes_investigacion/irarteyferrazzino_1_informes_10oto%F1o06.htm
- Kaplan Lomovatte**, *Desigualdad Educativa La naturaleza como pretexto*, Ediciones Novedades Educativas, septiembre 2005
- Meinardi Elsa**, *Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas*, Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 50/8 – 25 de noviembre de 2009
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Roitbert y otros**, *Analizando el rendimiento de los alumnos de la UBA, en un escenario de crisis y reforma educativa*, estudio comparado, disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Roitbert.doc>
- Teobaldo, Marta**, "Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos", Pesun, 1995/96.

8. Bibliografía consultada

- Althusser Louis**, Ideología y aparatos ideológicos del estado
- Apple, Michael W.**, *Ideology and Curriculum*, London, Routledge, 1979.
- Bernardo F. Báez de la Fe**, El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa "Revista de Educación" del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Número 294 (enero-abril 1991).
- Dopico Gómez Yackeline**, La formación de valores desde una perspectiva filosófica y sociológica
- Cervini Rubén**, Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, Vol. 7, número 16, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México,Pp. 445-500, 2002
- Contreras Soto, R.:** *Análisis crítico de la cultura. Educación: capital cultural y diferenciación*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2008

Langa Rosado Delia, Los estudiantes y la cultura, *Revista de la Educación Superior*, julio-septiembre, año/vol. XXXV (3), número 139, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Distrito Federal, México pp. 99-121; 2006

Meinardi Elsa, Un modelo de formación y desarrollo profesional docente para una educación científica de calidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, *Tecné, Episteme y Didaxis: TE* □ □ No. Extraordinario, 2009

Ramírez Plascencia Jorge, Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman Y Putnam, *Acta Republicana Política y Sociedad* AÑO 4 ■ Número 4 ■ 2005 21