

RETENCIÓN Y PERSISTENCIA ESTUDIANTIL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA AL CONCEPTO

Nelly Fernández de Morgado

nellydemorgado@gmail.com

Universidad Simón Bolívar, Miranda, Venezuela

Recibido: 17 05 2012. **Aceptado:** 25/10/2012

RESUMEN

El presente trabajo es una revisión teórica cuyo propósito es presentar un marco de referencia alternativo para la conceptualización del fenómeno de la retención-persistencia de estudiantes del nivel terciario. Tradicionalmente este asunto ha sido estudiado en Latinoamérica bajo el término deserción, el cual otorga al individuo la responsabilidad primaria en el éxito educativo. Desde la década de los noventa se observó en otras orbes un cambio de terminología y de enfoque al problema, no así en nuestra región. Se percibe la necesidad de generar aportes frescos desde la academia que permitan abordar el estudio de este fenómeno desde diferentes perspectivas. El objetivo de este trabajo consistió en generar una aproximación teórica interdisciplinaria que contribuya a satisfacer esta necesidad. Se seleccionaron tres disciplinas, la Pedagogía, la Sociología y la Economía, y autores representativos de las mismas, a saber, Vincent Tinto, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, y Amartya Kumar Sen. Primero, se plantean las orientaciones conceptuales-teóricas de cada autor. Seguidamente, se expone el modelo o propuesta que se derivan de las concepciones teóricas. Finalmente, se propone una concepción de la retención-persistencia que conjuga las tres perspectivas. Como resultado de esta labor, se define la retención-persistencia como una combinación de *funcionamientos* de los agentes e instituciones que están inmersos en el campo de la educación superior. Desde esta visión, los entes que valoran esta combinación de *funcionamientos* necesitan contar con la oportunidad real de acceder y mantener los bienes y *habitus* necesarios para la integración académica y social, de lo contrario el logro de la deseada retención-persistencia se verá altamente comprometido.

Palabras claves: retención, persistencia, aproximación teórica interdisciplinaria.

STUDENT RETENTION AND PERSISTENCE IN HIGHER EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE CONCEPT

ABSTRACT

The present paper is a theoretical article whose purpose is to present an alternative framework to conceptualize the phenomenon of retention-persistence in higher education. In Latin-America, this matter has been traditionally studied under the term of drop out or attrition, which suggest that the individual is the prime responsible. As of the nineties a shift in terminology and approaches to the problem were observed in other orbs. The need to have the academy endeavored in the generation of fresh visions to the study of this issue has been felt. The objective of this paper was to produce an interdisciplinary theoretical approach that would contribute to satisfy this need. Three disciplines were chosen, Pedagogy, Sociology and Economy, and three outstanding authors from each, Vincent Tinto, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, y Amartya Kumar Sen. First, the theoretical orientations of each author is presented. Then, the model that derives from each theory is specified. Finally, a definition of retention-persistence that merges the three approaches is given. As a result, retention-persistence is defined as a combination of *functionings* of the agents and institutions that

belong to higher education. From this perspective, the beings that value this combination of *functionings* need to count with the real opportunity to have access to and keep the commodities and *habitus* needed to attain academic and social integration, otherwise, achievement of retention-persistence would be highly compromised.

Key words: retention, persistence, interdisciplinary theoretical approach.

Introducción

Este artículo tiene el objetivo de presentar una aproximación teórica interdisciplinaria desde dónde comprender el problema de la retención-persistencia estudiantil universitaria. El asunto del ingreso y prosecución de los estudios en el nivel terciario es prioritario en los ámbitos nacional, regional e internacional. Organizaciones tales como la Unesco (1998), el Iesalc (2005) y el Cinda (2007, 2006), urgen a las naciones a invertir recursos en la investigación de este problema, con la finalidad de diseñar políticas y estrategias, científicamente informadas, que permitan mejorar la situación. La investigación de este fenómeno, como toda investigación científica, debe desarrollarse dentro de un marco teórico, el cual delimita y en cierto grado sesga, el alcance y dirección de la investigación, así como la interpretación de los hallazgos. Saber que la investigación científica tiene esta propiedad impele al investigador a ser crítico en cuanto al marco que elige, pues sabe que la perspectiva escogida, eventualmente, tendrá un importante impacto en las características de las políticas que inspire.

El fenómeno que aquí hemos denominado retención-persistencia, para referirnos a la prosecución exitosa de estudios terciarios, ha llevado tradicionalmente el nombre de deserción. Si revisamos las investigaciones publicadas, así como los informes de las organizaciones nacionales y regionales que se ocupan de este asunto, observamos que, aún hoy en día, se utiliza este término en Latinoamérica. En contraste con la literatura estadounidense y europea, dónde desde finales de los años noventa se comenzó a utilizar el binomio retención-persistencia. Este giro en la terminología evidencia un cambio en la perspectiva de estudio del fenómeno. El término deserción, además de poseer una connotación negativa, lleva implícito una referencia a la variable independiente de responsabilidad individual, es decir, usar este término sugiere de plano que el estudiante es el responsable de su fracaso escolar. A diferencia del término retención-persistencia, que además de ser positivo, reconoce la responsabilidad de la institución (retención) y la del estudiante (persistencia), en el devenir exitoso de tan intrincado proceso.

La vida escolar de los ciudadanos se encuentra inmersa en la complejidad de la vida social de un país, el cual es a su vez es permeable al devenir mundial. Su estudio exige reconocer la

naturaleza compleja del fenómeno, lo cual a su vez nos lleva a buscar un marco de referencia que nos permita abrazar esta complejidad de la mejor forma posible. Esto nos impulsa a reconocer la necesidad de estimular el surgimiento del mayor número de perspectivas posibles, pues mientras mayor sea el número de puntos de vista que se tengan, más completa será la fotografía que se obtenga del fenómeno, y estaremos en mejor posición para abordarlo. Expresado en términos de una imagen digital, mientras más píxeles mejor resolución.

La academia tiene la responsabilidad de contribuir con un conocimiento que redunde en respuestas pragmáticas para un mejor vivir. Estas contribuciones deben ser responsables y honestas, para que puedan ser verdaderas y, por tanto, realmente útiles y beneficiosas para nuestra sociedad. Este llamado a la veracidad nos compele a reconocer la influencia que la perspectiva teórica de las investigaciones tiene sobre la naturaleza de las políticas que eventualmente se deriven de ellas. Por lo tanto, estamos llamados a contribuir con marcos de referencia variados y preferiblemente interdisciplinarios, que permitan generar un conocimiento más confiable. El presente trabajo es una contribución al conjunto de perspectivas teóricas que se necesita diseñar para abordar con mayor efectividad la naturaleza compleja del fenómeno que nos ocupa. No se espera que esta aproximación sea acogida como la ideal, por el contrario, aún cuando ésta sirva para impactar la conceptualización tradicional y enriquecer significativamente la visión que se tiene del fenómeno, mejor sería que el presente trabajo sirva para estimular el surgimiento de formas nuevas y diferentes de ver la prosecución de estudios terciarios.

En virtud de la naturaleza compleja del fenómeno retención-persistencia, hemos escogido diseñar una aproximación interdisciplinaria del mismo. Las disciplinas que se han elegido para desarrollar dicha perspectiva son la Pedagogía, la Sociología y la Economía. La perspectiva pedagógica estará representada por el renombrado autor Vincent Tinto. Se ha extraído la orientación teórica sociológica de los aportes de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Finalmente, se ha escogido al premio novel Amartya Kumar Sen en representación de la perspectiva económica. A continuación se presentan cada una de estas perspectivas, sus orientaciones conceptuales-teóricas y modelos. Luego se expone una aproximación al concepto retención-persistencia estudiantil en educación superior, derivado de la integración de estos tres enfoques.

Perspectiva desde la pedagogía:

Orientaciones conceptuales-teóricas y modelo de Vincent Tinto.

El Modelo de Integración Estudiantil (Student Integration Model, SIM) inicial que Tinto propusiera en 1975 tenía el propósito de explicar los aspectos que influían en el individuo para que

éste tomara la decisión de abandonar la universidad. Además de abordar los factores causales, Tinto se propuso categorizar las formas de deserción (inicialmente, Tinto usaba los términos *Dropout* y *attrition*, normalmente traducidos como deserción). Los diferentes tipos de comportamientos de deserción que Tinto logró identificar fueron: el fracaso académico, el retiro voluntario, el retiro temporal, la transferencia a otra institución y el retiro permanente. Los estudios de Tinto también revelaron que el hecho de que el estudiante interrumpiera sus estudios no se debía interpretar como algo negativo, ya que en un número significativo de ocasiones la acción obedecía a una reformulación de las metas del joven, y favorecía su autorrealización.

Tinto (1975) se inspira en Spady (1970) para basar su modelo en la teoría del suicidio de Emile Durkheim (1951) y las transiciones de la vida de Arnold Van Gennep (1960/1909). Spady trazó una analogía entre el acto del suicidio y el abandono de la carrera académica, y en ambos casos los interpretó como la decisión de abandonar el sistema social. La teoría de Durkheim se fundamenta en la premisa de que la probabilidad de que un individuo cometa suicidio se puede predecir sobre la base de su integración en el tejido social. Algunas personas se suicidan porque no comparten los valores del sistema social en el que se encuentran y porque carecen de relaciones humanas significativas. Según Durkheim si un individuo cuenta con suficiente soporte social y suficiente integración moral, entonces las probabilidades de suicidio se verán minimizadas. Tinto dibujó un paralelismo entre el suicidio y el abandono de la universidad. Si el suicidio es el retiro voluntario de la existencia, abandonar la carrera universitaria se puede considerar análogo.

Tinto transfiere los dos postulados de Durkheim (valores compartidos y relaciones significativas) al contexto del abandono de la carrera universitaria y los traduce en integración académica y social, respectivamente. En su obra más famosa, *Les rites de passage* (los ritos de paso o pasaje), Van Gennep (1960/1909) reportó importantes observaciones etnográficas que sugerían que todas las culturas sostienen formas prescritas, rituales, destinadas a ayudar al individuo a superar los cambios más significativos de la vida. Si no se atienden debidamente, dichas transiciones se pueden transformar en crisis insuperables. Las mayorías de las culturas consideran que las transiciones más trascendentales son: el nacimiento, la pubertad, el matrimonio, situaciones o enfermedades que amenazan la vida, y la muerte. En la vida occidental moderna, graduarse de la escuela, el divorcio, y la jubilación son consideradas transiciones importantes también. El autor divide los ritos de paso en tres fases: preliminar, liminar y posliminar. Primero, la separación, que implica la salida del individuo de su condición anterior; luego, el rito de marginalidad, que es un período de transición el

cual, en ocasiones, incluye suspensión de la vida social normal; finalmente, el rito de agregación, que es la readmisión a la sociedad en un nuevo estatus o posición. También asevera que la diferencia entre no pertenecer y pertenecer a un grupo, la determina la culminación exitosa del ciclo. Estos ritos ocurren en todas las sociedades y sirven para reafirmar los valores de esa sociedad.

Esta concepción, unida a los postulados sobre el suicidio de Durkheim son usadas por Tinto para desarrollar sus conceptos de integración académica y social, y predecir la influencia de dichas dinámicas en la persistencia estudiantil. La integración académica se interpreta desde esta mirada como el resultado de compartir los valores académicos, y la integración social como el resultado del desarrollo de relaciones significativas con los compañeros, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria. De esta forma Tinto asevera que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria. Posteriormente, sus estudios confirmaron la relevancia del sistema académico y social en la dinámica de la persistencia. En resumen, el modelo de Tinto (1975, 1987) considera la integración balanceada en estos dos sistemas como factor detonador o inhibidor de la deserción estudiantil (ver diagrama 1).

Tinto (1997) también afirma que, a pesar de que las características del individuo así como su integración social y académica son factores determinantes en la decisión de perseverar o desistir en su carrera universitaria, es la interacción entre el compromiso que el estudiante haya adquirido de lograr la meta y su compromiso con la institución educativa, los que en definitiva determinan si un estudiante persiste. Ahora bien, sus indagaciones revelaron que todos estos factores se encuentran intrincadamente relacionados. Por ejemplo, la integración académica influye en el compromiso a la meta, en tanto que la integración social influye en el compromiso con la institución. De acuerdo a Tinto, si un estudiante tiene suficiente compromiso con su meta de culminar su carrera universitaria, puede permanecer aunque tenga muy poco compromiso con la institución.

La piedra angular del modelo de Tinto la constituye el concepto integración en el ámbito académico y social ¿En qué consiste la integración académica y social? ¿Cuáles son sus características? Tinto (1993, 2003) ha definido la integración como el involucramiento del estudiante con la dinámica académica y social de la institución. Es decir, el estudiante no se mantiene alejado ni aislado, sino que forma parte de, se compromete, se relaciona, da y recibe, colabora, participa, interactúa y comparte; en pocas palabras, se involucra. Para Tinto (1975, 1993) el proceso de integración ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas, y patrones de conducta del ambiente universitario.

Lovitts (1997) ha profundizado en los mecanismos que contribuyen a la integración. La integración académica se desarrolla a través de interacciones formales entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes, se ve favorecida en la medida en que trabajen juntos en tareas relevantes al logro de la meta primaria de la educación superior, esto es, el desarrollo intelectual y profesional. La integración social se desarrolla a través de la interacción casual e informal de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con los profesores fuera del salón de clase.

Recientemente, Tinto ha empujado un poco más allá el asunto pragmático de la integración, cómo se logra y qué deben hacer las instituciones. Tinto (1993, 2003, 2006) encontró que las probabilidades de permanencia aumentan cuando existe un ambiente que involucra al estudiante como un miembro valioso de la comunidad. La frecuencia y la calidad del contacto entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria (profesores, empleados) con el estudiante es determinante en la persistencia. Para Tinto (1998, 2003, 2006), la clave se encuentra en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y en la construcción de un ambiente colaborativo en el aula. Nótese, cómo con el transcurrir del tiempo, el énfasis del modelo se ha movido del estudiante a la institución. El modelo inicial buscaba explicar los aspectos que influían en el individuo. Las propuestas actuales de Tinto están dirigidas al rol de la institución y de sus miembros en la construcción de un ambiente de aprendizaje que favorezca la retención.

Tinto (2003) centra las explicaciones y las soluciones en el quehacer pedagógico. El autor asevera que los programas dirigidos a ayudar a los estudiantes nuevos en el proceso de adaptación no son suficientes. Las instituciones de educación superior tienen que promover cambios en sus propias estructuras y prácticas para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes. Sus esfuerzos deben estar dirigidos hacia la construcción de ambientes que cumplan con cinco condiciones fundamentales, a saber: expectativas, apoyo, retroalimentación, involucramiento y aprendizaje.

Primero, los estudiantes tienen mayor probabilidad de persistir y graduarse si se encuentran inmersos en contextos donde hay una clara expectativa de éxito. Los estudiantes, en particular aquellos tradicionalmente excluidos de la educación superior, son muy vulnerables a las expectativas que los profesores y el personal administrativo comunican. Un ambiente, estructurado alrededor de metas claras, elevadas y alcanzables, sumado a contenidos y estrategias significativas para el estudiante, favorecerá la retención.

En segundo lugar, los contextos educativos que proveen apoyo académico, social y personal, incentivan la retención. Los estudiantes universitarios, en particular los que están comenzando la

carrera, necesitan algún tipo de apoyo. Algunos necesitan tutorías académicas, apoyo social o personal. La institución puede organizarse para ofrecer apoyo en formas estructuradas, como programas de inducción, orientación, mentorías, y clubes estudiantiles. También puede surgir espontáneamente de la interacción del estudiante con los miembros de la comunidad. Apoyar a los estudiantes debería convertirse en una característica de la cultura organizacional e impregnar su estructura y práctica.

La tercera condición que debe reunir un ambiente que favorezca la retención y la persistencia es la retroalimentación. Los estudiantes tienen mayor probabilidad de éxito en sus estudios si reciben retroalimentación sobre su desempeño en forma temprana y frecuente. Las técnicas y actividades de evaluación y la subsiguiente entrega de resultados son claves, éstas deben ser muchas, variadas y frecuentes. El estudiante necesita tener claro, no sólo la meta final, sino el camino para llegar a ésta; en este recorrido el desarrollo de la conciencia de los errores así como de los aciertos son imprescindibles para reorientar los esfuerzos y persistir.

Los ambientes educativos que involucran a los estudiantes como miembros valiosos promueven la retención. La frecuencia y características del contacto que el estudiante tiene con otros compañeros, profesores, empleados y demás miembros de la comunidad han probado ser un determinante clave de la persistencia en todos los contextos. La integración del estudiante al ambiente social y académico de la institución es crucial para su persistencia, en particular durante el primer año. Los miembros de la comunidad educativas en su interacción con el estudiante, tanto de palabra como de echo, deben en forma sistemática y explícita involucrar al estudiante y hacerle sentir valioso e importante. Entre las acciones específicas que se podrían fomentar para lograr esta condición se encuentra el tomar en cuenta su opinión en el diseño del currículo y la dinámica de clase.

Por último, lo más importante, los estudiantes tendrán mayor probabilidad para persistir en ambientes que incentiven el aprendizaje. Los estudiantes que aprenden, se quedan. En este sentido, las dinámicas pedagógicas que honran los principios del aprendizaje activo y cooperativo han mostrado ser las más favorecedoras del aprendizaje. Una vez más, la integración por medio del involucramiento en el proceso es clave. Ambientes donde el estudiante es el protagonista del proceso y emplea mayor tiempo en tareas de aprendizaje, particularmente con otros compañeros, benefician la retención. Por esta razón, el elemento medular de cualquier política para mejorar la retención universitaria, debe ser la dinámica del salón de clase, y debe estar dirigida a transformar la

práctica pedagógica de manera que involucre en forma integral y plena al estudiante, especialmente con otros compañeros. Para el logro de esta meta, el autor propone la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje como estrategia principal.

Existen varias definiciones de comunidad de aprendizaje, una de las más inclusivas es la de Shaffer y Anundsen “una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas interdependientes que comparten practicas, se identifican a sí mismas como un grupo, y establecen un compromiso a largo plazo con el grupo.” (Janusik y Wolvin, 2007: 171). El reporte NIE de 1984 (*ídem.*) identificó seis características que deberían estar presentes en comunidades de aprendizaje: (a) unidades pequeñas, (b) sentido claro de propósito, (c) sistemas que permite la interacción entre facultad y estudiantes, (d) sistemas que permiten que los profesores interactúen a nivel de contenido y pedagógico, (e) continuación e integración curricular, y (f) fuerte sentido de identidad grupal.

Las comunidades de aprendizaje que impactan la retención no son un ente abstracto, ni se conforman arbitraria o espontáneamente, son una forma institucionalizada de organizar el currículo. A diferencia de la estructura escalonada y atómica tradicional, las comunidades de aprendizaje organizan los cursos en forma de red, asegurándose de que sucedan tres cosas: (a) que los estudiantes, en particular los de nuevo ingreso, coincidan en varios cursos por un período no menor a un semestre, (b) que los cursos para el desarrollo de destrezas (i.e. escritura), habilidades (i.e. técnicas de estudio), contenido (i.e. contabilidad), y servicios de apoyo (i.e. orientación) se registren en simultáneo, compartan los mismos estudiantes, e intercambien espacios, docentes, proyectos y contenidos; y (c) que la práctica pedagógica se rija por los principios del aprendizaje activo y colaborativo (Tinto, 2000; Engstrom y Tinto, 2008). En pocas palabras, las comunidades de aprendizaje comparten tres elementos: el conocimiento, el proceso de conocer, y la responsabilidad (Tinto, 2006).

Las universidades comprometidas con el éxito de sus pupilos, planifican cuidadosamente la carrera del estudiante asegurándose de que éste pertenezca a una comunidad pequeña en donde pueda encontrar el apoyo y el estímulo necesario para perseverar. La oferta académica se organiza en torno a las necesidades de los estudiantes, haciendo que el pensum esté al servicio del usuario en vez de lo contrario. De este modo estas instituciones se aseguran de construir un ambiente en dónde las condiciones necesarias para la integración académica y social, indispensables para la retención, estén presentes.

Este tipo de organización exige que la institución educativa cambie su concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en consecuencia, reestructure la academia. Los estudios (Tinto, 2000; Engstrom y Tinto, 2008) revelan que las comunidades de aprendizaje favorecen la retención-persistencia mucho más que las estrategias tradicionales, tales como los programas de apoyo, los cuales tienden a estar distantes de la realidad del estudiante en vez de afectar su devenir cotidiano.

Entre los resultados del impacto de esta nueva forma de organizar el aprendizaje se encuentran los siguientes: (a) estimula la creación espontánea de grupos sociales para el aprendizaje dentro y fuera del aula; (b) provee un ambiente seguro dónde el estudiante puede superar sus debilidades académicas, sus inseguridades y temores, (c) permite el aprendizaje profundo de contenidos y el desarrollo de competencias académicas; (d) estimula el desarrollo de vínculos académicos y sociales que ayudan a consolidar el compromiso del estudiante con su meta, sus compañeros y la institución, lo cual a su vez (e) maximiza las posibilidades de retención-persistencia (Tinto, 2000; Engstrom y Tinto, 2008). Sin lugar a dudas, las comunidades de aprendizaje no son una panacea para el problema de la retención-persistencia, pero han probado ser una visión/organización/estrategia/ mucho más efectiva que lo que hasta ahora se ha venido realizando.

La propuesta pedagógica de Tinto (1998, 2000, 2003, 2006, 2008), se puede resumir en cinco condiciones institucionales que promueven la retención y la persistencia: expectativas, apoyo, retroalimentación, involucramiento y aprendizaje. La probabilidad de que los estudiantes persistan aumenta cuando éstos perciben que la institución espera que ellos tengan éxito. De igual manera influye el que reciban apoyo académico, social y personal. Tercero, los estudiantes tienden a perseverar cuando están inmersos en ambientes dónde reciben información temprana y frecuente sobre su desempeño académico. Además, los estudiantes que se encuentran en ambientes que los involucran como miembros valiosos de la institución tienden a culminar su carrera. Finalmente, se gradúan aquellos estudiantes que aprenden. Los estudiantes que se encuentran activamente involucrados en su aprendizaje, es decir, los que invierten más tiempo en actividades de aprendizaje, particularmente si éstas son colaborativas, tienen mayor probabilidad de aprender y por tanto de obtener el grado académico. Finalmente, las instituciones de educación superior que tengan a bien enseriarse con el problema de la retención-persistencia tendrán que velar por la construcción de

ambientes y el diseño de experiencias que cumplan con estas condiciones, las comunidades de aprendizaje pueden ser un muy buen primer paso.

Perspectiva desde la sociología: Orientaciones conceptuales-teóricas y modelo de Bourdieu y Passeron.

La teoría inicial que Bourdieu y Passeron propusieron en 1964 tenía el propósito de explicar la relación entre la educación y la cultura desde una perspectiva constructivista estructuralista. Constructivista en tanto que propone que por medio de la interacción social se generan, por una parte “esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que yo llamo *habitus*, y de otra parte de las estructuras sociales, y en particular de aquello que yo llamo los campos y los grupos” (Bourdieu, 1987:147), en particular las estructuras de las clases sociales. Su enfoque es estructuralista en el sentido de que asevera que en el mundo social existen “estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, las cuales son capaces de orientar o de impedir sus prácticas y sus representaciones” (Bourdieu, 1987:147).

El eje de su esfuerzo por equilibrar estas dos posturas reside en la interrelación dialéctica entre los conceptos de *habitus* y campo. El primero existe en las mentes de los actores, en tanto que el campo es una realidad objetiva que existe fuera sus mentes. Si bien el *habitus* constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina. De igual forma, aun cuando el campo supone unas fuerzas que se imponen sobre los agentes, éstos no son pasivos ante él. Al terreno del constructivismo corresponden los *habitus*, y al del estructuralismo corresponden los campos. En cuanto a la acción educativa en particular, el estudiante es concebido como un agente que posee un *habitus* y un capital cultural específicos, que son sus recursos básicos para labrar una posición en el campo cultural, lo cual se traduce en éxito o fracaso escolar. Seguidamente, procederemos a definir las categorías de análisis que utilizan Bourdieu y Passeron para formalizar su teoría, a saber: espacio social, campos, capitales, clase social, y *habitus*. Luego, se considerarán los aspectos más específicos de sus propuestas para explicar el sistema educativo en general y la retención-persistencia estudiantil en particular. Es de notar que el trabajo de los autores parte del minucioso estudio del sistema de enseñanza francés en un tiempo histórico determinado, por lo tanto, y para los fines de esta tesis, se han seleccionado los elementos y principios más generales, y de mayor utilidad metodológica para el estudio del

problema que nos ocupa, y se han dejado de lado aspectos que responden más al contexto histórico, social e ideológico donde se generó la teoría.

Bourdieu (1984), utiliza la metáfora espacial para explicar el mundo social, y lo define como “un espacio (de múltiples dimensiones) construido sobre la base de los principios de diferenciación o de distribución” (3). Estos principios son los capitales operativos en un campo social concreto. Los capitales confieren a su dueño un determinado poder dentro de ese campo en particular. Bourdieu utiliza esta figura como metáfora maestra en su enfoque teórico general y la aplica sistemáticamente para clarificar y generar un conjunto de categorías y conceptos relacionados. De allí que las nociones de campo, capital y *habitus* deban ser entendidas dentro de su conceptualización de espacio social y en su interrelación las unas con las otras. Es de notar que el autor utiliza esta metáfora en su intento de trascender las dicotomías tradicionales del discurso sociológico, a saber: subjetivo/objetivo, individuo/estructura. Bourdieu propone un pensamiento relacional en el que estas dicotomías se disuelven, por ejemplo, en la categoría espacial “campo” la dicotomía sujeto/estructura desaparece, pues éste se concibe como el resultado continuo de las relaciones entre varios elementos.

La sociedad es observada como un espacio dónde interactúan un conjunto de campos, relacionados y a su vez relativamente autónomos. De acuerdo con esta interpretación, cada campo constituye un espacio de conflicto entre los agentes que lo ocupan, quienes se disputan los bienes allí ofrecidos. De manera que el campo consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales a la vez que es un sistema estructurado de relaciones de fuerzas entre esas posiciones. Se puede pensar como una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones, objetivas en el sentido de que existen independientemente de las consciencias y deseos de los agentes (Bourdieu y Wacquant, 1992). Entre los campos aludidos por Bourdieu en su obra se encuentran: el campo del poder, económico, político, científico, artístico y cultural. Cada uno de ellos se identifica por el bien que se encuentra en disputa.

Las posiciones dentro de cada campo le confieren a sus ocupantes (agentes o instituciones) una determinada situación en la estructura de la distribución de los tipos de fuerza o capital, cuya posesión determina acceso a beneficios inherentes al campo, así como una relación de acuerdo a otras posiciones. Llevando esto al campo educativo, cada estudiante tendrá una posición específica en el campo cultural, la cual lo coloca en una situación particular en la estructura de la distribución del capital cultural, ésta a su vez, le permite tener acceso a los grados educativos. Siendo que las

posiciones son diferentes, el capital cultural no se encuentra igualmente distribuido, por lo tanto, algunos estudiantes estarán en una situación de desventaja respecto a otros. Se podría deducir del razonamiento anterior, que la posición del estudiante en el campo cultural es de especial atención en el estudio de la retención-persistencia en educación superior.

Es de notar, que aun cuando los campos se encuentran interactuando y comparten e intercambian capital y agentes, cada campo está construido por un conjunto de microcosmos autónomos que tienen su propia lógica y especificidad. Esto es muy importante tomarlo en cuenta a la hora de utilizar los constructos de Bourdieu para analizar un espacio social cualquiera. Por ejemplo, en el caso del campo cultural, no se puede perder de vista el campo del poder, pues éste suele estar ligado a la educación universitaria. No obstante, el campo cultural tiene su propia lógica, que debe ser tomada en cuenta. Las categorías de este autor nos permiten mantener una visión sistémica y de conjunto, lo cual es una ventaja considerando la complejidad del problema que nos ocupa

Como se acotó anteriormente, el espacio social está fundamentado en principios, los cuales son las propiedades que actúan en un universo social específico. Estas propiedades están representadas sobre el espacio por unas posiciones relativas. En cuanto a las características de las posiciones, primero, no son inherentes a los agentes (en este sentido Bourdieu rompe con el “esencialismo” y el “sustancialismo”); segundo, no es posible ocupar varias posiciones al mismo tiempo; y tercero, es posible moverse de posición. Por ejemplo, en el campo cultural un agente que tiene como capital un título de educación media puede cambiar de posición al obtener un título de educación superior.

Las propiedades confieren a su detentador un poder o fuerza, por lo tanto, existen diferentes tipos de poderes según la especificidad del campo y de los capitales inherentes al mismo. En los campos los agentes ocupan una determinada posición de acuerdo al volumen y a la composición del capital que poseen. El capital puede ser objetivo (bienes materiales) o incorporado (bienes culturales). Bourdieu (1986) diferencia entre capital económico, cultural, simbólico y social.

El capital económico comprende los recursos monetarios y financieros. El capital cultural lo constituyen las disposiciones y hábitos adquiridos durante el proceso de socialización, el cual tiene dos expresiones: el adquirido por medio de la educación formal y el simbólico. El capital simbólico está formado por las categorías de percepción y juicio que permiten definir y legitimar valores y estilos culturales, morales y artísticos. El capital simbólico es “la forma percibida y reconocida

como legítima de las diferentes especies de capital” (Bourdieu, 1984: 3). Por último, el capital social, el cual está conformado por los recursos al acceso del agente en función de su filiación con redes sociales y organizaciones. Existen relaciones entre los capitales, no obstante, son irreductibles entre sí, es decir, cada uno guarda su propia lógica. Por ejemplo, alguien con abundante capital cultural, puede estar desposeído de capital económico y viceversa.

Las clases sociales emanan del espacio social como resultado de la posición relacional que ocupan en éste, según los distintos campos y capitales. Más allá de ser un constructo útil para el análisis sociológico, las clases sociales interesan porque representan un conjunto de condiciones sociales de existencia que inducen a comportamientos específicos y estilos de vida. Es de pensar entonces, que el comportamiento estudiantil será diferente según la clase social de origen, y en última instancia, esta variable tendrá un papel decisivo en la retención-persistencia.

El *habitus* existe en la mente de los actores y sus constituyentes principales son los valores, las normas y el sistema de creencias del agente. Se puede entender como el esquema a partir del cual el individuo estructura su acción, la cual a su vez estructura el medio que le dio génesis, “El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.”(Bourdieu, 1972: 178). El *habitus* no determina sino que sugiere lo que las personas deben pensar, decir y hacer.

El *habitus* es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social. Estos esquemas han sido conformados a lo largo de la historia de cada agente y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente se ha conformado, esto es, la clase social de origen. Aun cuando actúan por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance de la reflexión introspectiva y del control de la voluntad, estas estructuras no se imponen de una forma predeterminada sobre todos los actores, sino que existe en un margen de libertad; por lo tanto, existen multitud de *habitus* dentro de la misma clase social. Se puede hablar entonces de un *habitus* de clase, con múltiples matices personales.

El *habitus* predispone al agente a conformar su acción, será a partir de éste que generará un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y evaluación. En cuanto a la percepción, el *habitus* sesgará la forma como la persona divide el mundo en categorías; en cuanto a la apreciación, el

habitus moldeará las distinciones entre lo hermoso y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no, lo posible y lo imposible; finalmente, en cuanto a la evaluación, según su *habitus* el agente diferenciará lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto.

Como esquema estructurado y estructurador de la práctica social, el *habitus* nos ayuda a entender que las elecciones de los sujetos-agentes no se pueden explicar circunscribiéndolas solo a su posición actual en la estructura social, sino que éstas deben concebirse como el resultado de una interacción que tiene una historia y un contexto, en la que la etapa primaria es determinante. En otras palabras, el principio generador de la práctica, esto es el *habitus*, ha sido adquirido principalmente en el período primario de socialización, mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios producidos por los esquemas inscritos en la clase social a la cual se pertenece: “Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo...por todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del *habitus* conforme...la casa – es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores...” (Bourdieu, 1980: 129-30).

El *habitus* actúa como una suerte de reproductor de la clase que representa y de allí el rol decisivo de las experiencias primitivas, “...el *habitus* tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio a través de la selección que opera entre las informaciones nuevas, rechazando...las informaciones capaces de poner en cuestión la información acumulada...” (Bourdieu, 1980: 102). Su intransigencia hacia el cambio así como su carácter profundo e inconsciente, inducen a interpretar, erróneamente, el *habitus* de clase como algo innato, “Historia incorporada, hecha naturaleza, y por ello olvidada en cuanto tal, el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del que es el producto: de partida, es el que confiere a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato.” (Bourdieu, 1980: 94). Tal situación puede representar una ventaja o una desventaja para un agente-sujeto que se quiera desempeñar en un campo en particular. Una ventaja en tanto su *habitus* sea congruente con las exigencias del campo. Una desventaja si resulta lo contrario. En este último caso, la modificación del *habitus* de origen es esencial para conquistar un lugar en el campo deseado.

Si traducimos lo anterior al campo cultural, en específico, al sistema de educación superior, cualquier agente-sujeto que pretenda alcanzar un título en dicho campo, deberá asumir el *habitus* que dicho campo exige. Si éste *habitus* difiere significativamente del de origen, la obtención de un

título universitario será una tarea arto difícil. Por el contrario, si éste es parecido al de origen, entonces la obtención de un grado universitario se facilitará.

El párrafo anterior expresa la lógica que Bourdieu y Passeron utilizan para enmarcar los estudios sobre los estudiantes y la cultura. Los resultados de esta labor fueron dados a conocer en dos publicaciones: *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 2003/1964) y *La Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1972/1970).

Los autores encontraron que la posibilidad de ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo se encuentra estrechamente vinculada con el origen social de los sujetos: “El hijo de una familia de clase alta tiene ochenta veces más chances de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y cuarenta veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media.” (Bourdieu y Passeron, 2003/1964: 4). Los autores alegan que la desventaja educativa se refleja no sólo en las probabilidades de ingreso y permanencia, sino también en la restricción de elección: “Como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes...”(20). Agregan que la desventaja se amplía cuando se trata de carreras humanísticas.

Al profundizar en los factores de mayor impacto, Bourdieu y Passeron (2003/1964) encuentran que los obstáculos económicos no alcanzan a explicar las diferencias tan significativas entre las clases. Alegan que la diferencia fundamental se encuentra en los obstáculos culturales: “diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas con el origen social...” (22). Por ejemplo, estudiantes provenientes de diferentes orígenes sociales tendrán diferentes desempeños académicos aunque se les provea iguales recursos económicos y se les someta a la acción homogeneizadora de 15 años de educación básica y media.

A raíz de estos hallazgos los autores llegan a algunas conclusiones importantes acerca de la relación entre el origen social, la cultura y la educación. Primero, el origen social, cuyo indicador principal es la ocupación del padre, determina el capital cultural con el que el estudiante cuenta para enfrentar los retos de la educación superior. Segundo, el acervo cultural que el sistema educativo ha elegido (arbitrariamente) enseñar (por lo tanto exigir) corresponde al de una clase social en particular, por lo tanto coloca en una importante desventaja a sujetos provenientes de una clase diferente. Tercero, la igualdad formal del sistema educativo enmascara la desigualdad objetiva imputando el fracaso escolar a la valía individual, aun cuando son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar. Por último, el sistema educativo sirve para ampliar la

brecha pues se encarga de reproducir el orden social propio de de la sociedad de clases, y además legitima las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Agregan los autores que el sistema envuelve a tal punto a los actores que incluso llega a contar con la adhesión de los sectores menos favorecidos.

Bourdieu y Passeron (1972/1970) señalan los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo reproduce la cultura dominante, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (27). La violencia simbólica se revela en el hecho de tener el poder legítimo para imponer significados, y la arbitrariedad cultural se relaciona con el hecho de que el bagaje cultural que el sistema de educación enseña, exige y defiende fue escogido en forma inconsulta y sesgada. Agregan los autores que las características de la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas sirven para producir y reproducirse a sí mismas, así como “...la arbitrariedad cultural...cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases.” (27-28). Estas características del sistema educativo explican su alta resistencia al cambio; no obstante, el hecho de que se conozcan otorga una ventaja, la cual, unida a una voluntad política adecuada, puede redundar en un proceso de democratización de la cultura, y por tanto elevar las probabilidades de retención-persistencia en educación superior.

Según los autores, la responsabilidad de la transmisión de las técnicas y de los hábitos de pensamiento exigidos por la educación superior no se le puede seguir dejando al medio familiar, pues este reproduce el *habitus* de clase, el cual, como ya se alegó, puede presentar desventajas, “...Por lo tanto, toda democratización real supone que se los enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos, es decir en la escuela...” (Bourdieu y Passeron, 2003/1964: 110). Los autores sugieren la necesidad de crear e instaurar una pedagogía racional que reconozca las diferencias culturales dadas por el origen social, que gire alrededor del estudiante en vez de girar alrededor de un currículo inflexible, del docente, o del mito del carisma natural. La pedagogía racional “...está subordinada al conocimiento que se obtenga de la desigualdad cultural socialmente condicionada, y a la decisión de reducirla” (111). Concluyen los autores que sin tal pedagogía sería en vano cualquier otro esfuerzo, pues es el aula de clase donde las diferencias se eliminan o perpetúan. Agregan que “...la voluntad política de brindar a todos posibilidades iguales ante la enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales a menos que se provea de todos los medios institucionales y económicos.” (114). Desde esta perspectiva, intervenir en el sistema

educativo para mejorar las condiciones que favorecen la retención-persistencia es posible, aun cuando exige que se aborde como prioridad nacional.

Perspectiva desde la economía: Orientaciones conceptuales-teóricas y enfoque de Amartya Kumar Sen.

El trabajo de Amartya Kumar Sen es representativo y paradigmático en el desarrollo del área del conocimiento denominada economía del bienestar. Su aporte ha marcado hito en la teoría de la elección social y la economía del bienestar, profundizando en el análisis de la pobreza y la desigualdad (ver Sen 1973 y 1981). Inmerso en esta línea de investigación Sen descubre que las teorías tradicionales no toman en cuenta la diversidad de los seres humanos y por lo tanto se quedan cortas en las explicaciones y soluciones que aportan. Emprende Sen el diseño de una idea que permita superar este vacío y en 1979 propone por vez primera su famoso y controversial enfoque de las capacidades.

Comenzaremos la presentación del enfoque de Sen partiendo de su origen, el giro que propone en contraste con los enfoques tradicionales que abordan la problemática del bienestar social. Luego, se considerará la libertad (*freedom*) cómo concepto medular de su propuesta. Seguidamente, abordaremos sus elementos constitutivos: los funcionamientos (*functionings*) y las capacidades (*capabilities*). Por último, se expondrá la utilidad de dicho enfoque para la interpretación, evaluación y valoración de fenómenos sociales tales como la retención-persistencia estudiantil en educación superior.

Para Sen (1992:ix) responder la pregunta ¿Igualdad de qué?, es clave en el análisis y evaluación de la igualdad en particular, y del bienestar social en general. Según el autor, la mayoría de los enfoques que abordan los asuntos éticos de los arreglos sociales demandan la igualdad en algún aspecto, siendo este aspecto un elemento medular de la teoría en cuestión. Por ejemplo, los utilitaristas demandan igualdad en los ingresos en tanto que los liberales la demandan en libertades. El problema radica en que insistir en que haya igualdad en un campo en particular por lo general conlleva a la desigualdad en otro, debido a la diversidad humana. Por ejemplo, un liberal que demanda igualdad de derechos sobre una clase de títulos no puede insistir en la igualdad de ingresos. De la misma manera, igualdad de recursos no garantiza igualdad en el grado de satisfacción:

...The assessment of the claims of equality has to come to terms with the existence of pervasive human diversity...The characteristics of inequality in different spaces (such as income, wealth, happiness, etc.) tend to diverge from each other, because of the heterogeneity of people. Equality in terms of one variable

may not coincide with equality in the scale of another. For example, equal opportunities can lead to very unequal incomes...Equal fulfillment of needs can be associated with very different freedoms of choice (Sen, 1992: 1-2)

Sen (1992: 3-4) señala que el problema radica en la variable central que se escoge, e insiste en que es necesario desplazarse de los espacios tradicionales (ingresos, oportunidades, recursos, felicidad, bienes primarios, etc.) hacia uno que contemple la diversidad humana. El autor identifica, desarrolla y defiende una selección particular de espacio, y lo define en términos de la libertad para lograr, lo cual es diferente al logro en sí. Concluye Sen que las capacidades que una persona tiene para lograr funcionamientos que ella o él tienen razones para valorar, provee un enfoque general para la evaluación de arreglos sociales lo suficientemente flexible como para dar cuenta de las variaciones entre los humanos.

Las raíces de este enfoque, asevera Sen (1992: 5), se encuentran en Aristóteles; no obstante, aclara que toma giros diferentes a los del clásico y deja espacios de tolerancia para considerar diferentes alternativas en cuanto a las disputas que no se han resuelto y se encuentran en discusión. La ascendencia aristotélica del planteamiento de Sen ha sido ampliamente discutida por Nussbaum (1988a y 1088b) y controvertida por Conill (2004).

El enfoque escogido por Sen (1992: xi) se concentra en la capacidad (*capability*) de las personas para lograr funcionamientos (*functionings*) valiosos para ellas, los cuales conforman sus vidas. En un nivel de abstracción mayor, el enfoque consiste en la libertad (*freedom*) que las personas tienen para promover objetivos que ellas tienen razones para valorar. Esta perspectiva, se concentra en la libertad para alcanzar logros, lo cual es muy diferente del logro en sí o de los recursos necesarios para el logro de objetivos:

A person's position in a social arrangement can be judged in two different perspectives, viz. (1) the actual achievement, and (2) the freedom to achieve. Achievement is concerned with what we manage to accomplish, and freedom with the real opportunity that we have to accomplish what we value. The two need not be congruent. Inequality can be viewed in terms of achievements and freedoms...the distinction between achievement and freedom is quite central to social evaluation. (Sen, 1992: 31)

Estas distinciones – libertad/logros y libertad/recursos – son cruciales para la evaluación social. Los enfoques que se adoptan tradicionalmente para abordar la evaluación de las ventajas individuales y del orden social, suelen ocuparse sólo de logro (*achievement*), y tratan la libertad en términos instrumentales, es decir, como un medio y no como un fin en sí mismo. Consideremos el utilitarismo como ejemplo. El enfoque utilitario se caracteriza por (a) circunscribir las

comparaciones interpersonales de la evaluación social sólo a los logros, e (b) identificar los logros con los bienes adquiridos (Sen, 1992: 32). La combinación de estos dos rasgos hace que el foco de la información se centre en la comparación interpersonal de bienes individuales, en vez de las opciones reales que las personas tienen para alcanzar los objetivos que valoran. Esto nos lleva a concluir, por una parte, que la libertad y los logros son dos cosas muy diferentes, y por la otra, los enfoques tradicionales no contemplan la libertad.

Desarrollos recientes en la teoría de la elección social han tratado de incluir consideraciones sobre la libertad al marco de la evaluación social. Por ejemplo, la preocupación rawlsiana por la distribución de los bienes primarios o la preocupación dworkiniana por la distribución de los recursos, han desviado el foco de los logros hacia los medios para alcanzar logros. Este cambio de énfasis nos acerca a la libertad porque los medios, siempre y cuando las otras variables se mantengan estables, siempre potencian la libertad para alcanzar logros. No obstante, urge enfatizar que la igualdad de recursos no trae necesariamente igualdad en las libertades substanciales que las personas disfrutan, puesto que, debido a la heterogeneidad humana, existen variaciones significativas en la conversión de tales recursos en libertades. Por ejemplo, dos personas que tengan los mismos recursos pueden variar en su libertad para evitar la desnutrición por razones de salud, género o edad (Sen, 1992: 33). Queda claro que la libertad difiere de los medios para lograrla. En general, la comparación de bienes primarios, recursos y medios no puede servir como base para comparar libertades. Si nuestra preocupación es con la libertad en sí, y ésta difiere de los logros, de los recursos para alcanzar logros y de los medios para lograr libertades, entonces hay que buscar una caracterización de la libertad en la forma de conjuntos alternativos de logros que las personas tienen el poder de alcanzar (Sen, 1992: 34). En la propuesta del autor, los conjuntos alternativos de logros, serán los funcionamientos y el poder para alcanzarlos, las capacidades. En este sentido, la libertad de una persona puede ser definida como la capacidad para lograr funcionamientos, es decir, las oportunidades reales que esta persona tiene para alcanzar bienestar, viendo el bienestar de una persona en términos de los funcionamientos que ha logrado.

Los funcionamientos (*functionings*) y las capacidades (*capabilities*) se convierten en los elementos constitutivos del enfoque de Sen, el cual se ha llegado a conocer como el enfoque de la libertad o el enfoque de las capacidades. La definición de los funcionamientos y de las capacidades se desarrolla en el marco de la evaluación del bienestar. El bienestar de una persona se concibe en

términos de la calidad de su ser, en tanto que el vivir lo constituye un conjunto de funcionamientos interrelacionados, los cuales consisten en lo que hacemos (*doings*) y lo que somos (*beings*). En este sentido, los logros de una persona se pueden entender como el vector de sus funcionamientos (Sen 1992: 39). Los funcionamientos pueden consistir en logros tan elementales como estar bien nutrido o tan complejos como respetarse a sí mismo. Los funcionamientos son parte constitutiva del ser de la persona, por lo tanto de su bienestar.

En cuanto a la capacidad para funcionar, cabe señalar que representa las diferentes combinaciones de funcionamientos que la persona puede lograr; por lo tanto, la capacidad se debe concebir como un conjunto de vectores de funcionamientos, los cuales reflejan la libertad de la persona para llevar una clase de vida u otra (Sen, 1992: 40). La capacidad es en el espacio de los funcionamientos el equivalente del presupuesto en el espacio de los bienes. Así como el presupuesto representa la libertad de una persona para comprar grupos de bienes, en la perspectiva de la libertad que Sen propone, la capacidad refleja la libertad de una persona para escoger entre posibles tipos de vida.

Se puede observar con facilidad la importancia intrínseca que tienen los funcionamientos que una persona ha logrado con su bienestar, es decir, la relación es obvia, por ejemplo, estar bien nutrido contribuye con el bienestar de esa persona. Ahora bien, ¿se puede lograr un funcionamiento si se carece de la capacidad para alcanzarlo? Aunque menos obvia, el impacto de las capacidades en el bienestar de las personas es determinante y surge de dos consideraciones: (a) las capacidades constituyen las oportunidades reales que una persona tiene de disfrutar de bienestar, por lo tanto constituyen su libertad, y (b) el bienestar logrado depende de la capacidad para funcionar. La primera surge del siguiente razonamiento: si los funcionamientos logrados constituyen el bienestar de una persona, y la capacidad la constituyen todas las combinaciones alternativas de funcionamientos a los que una persona tiene acceso y de los que puede escoger, entonces, la capacidad de lograr esos funcionamientos constituirá su libertad, porque serán las oportunidades que esa persona realmente tiene de lograr bienestar. En cuanto a la segunda consideración, si el bienestar lo constituyen los funcionamientos alcanzados, el poder alcanzar esos funcionamientos es crucial; de allí que no puede haber bienestar sin la capacidad para lograr los funcionamientos que lo constituyen (Sen, 1992: 42). De este modo, poder escoger se convierte en un valor intrínseco del bienestar, por lo tanto de la vida.

La relevancia de la relación entre las capacidades y el bienestar puede resumirse en que muestra la libertad como un componente indispensable para el bienestar, por lo tanto para una sociedad buena. La contribución de esta noción teórica tiene ventajas instrumentales así como éticas. Instrumentales, en tanto que se puede usar como un indicador para medir las ventajas de una persona en una sociedad en particular; y éticas, en tanto que identifica la libertad como constituyente de una sociedad deseable.

Sen (1992: xii) asevera que el suyo es un enfoque que ofrece un marco normativo útil para evaluar y valorar fenómenos sociales, la educación es un elemento del devenir social, por lo tanto debería poderse evaluar y valorar desde la perspectiva seniana. En el contexto de esta investigación, la pregunta que necesitamos contestar es: ¿cómo juzgar las diferencias en la educación superior en términos de libertades? Más específicamente, ¿cómo evaluar la retención-persistencia en educación superior en términos de funcionamientos y capacidades? Si el título universitario es un logro, entonces la educación superior es un funcionamiento, y el poder retener, así como el poder persistir, serían considerados como capacidades, la una de la institución y la otra del estudiante.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso como la presentación de una aproximación teórica interdisciplinaria al concepto de la retención-persistencia estudiantil universitaria. Creemos que constituye una pequeña contribución al conjunto de perspectivas teóricas que se necesita plantear para abordar con mayor raigambre la complejidad del fenómeno detrás del término. Se espera que esta aproximación sea acogida como una entre muchas perspectivas que deben estar en formación y que estimule el surgimiento de formas nuevas y diferentes de ver la prosecución de estudios terciarios. En esta conclusión integramos los aspectos planteados en las perspectivas pedagógica, sociológica y económica, gestando así una visión interdisciplinaria. Se comenzará por expresar el fenómeno en términos de cada una de las perspectivas expuestas anteriormente, y luego se procederá a integrar estas expresiones para lograr una conceptualización interdisciplinaria del fenómeno que nos ocupa.

La propuesta pedagógica de Tinto (1998, 2000, 2003, 2006, 2008), centra su atención en la institución de educación superior (IES) y dictamina que ésta es responsable de crear un ambiente que promueva la integración académica y la integración social, factores cruciales para la retención-permanencia estudiantil. El autor apunta cinco condiciones que un ambiente educativo debe reunir

para fomentar la retención-permanencia de sus estudiantes: expectativas, apoyo, retroalimentación, involucramiento y aprendizaje. Desde esta perspectiva la IES que logre organizar su estructura, dinámica y cultura organizacional en función del logro de este ambiente, podrá elevar notablemente su retención, incluso de estudiantes desfavorecidos académica y socialmente.

Desde la perspectiva de Boudieu (1980), la sociedad es un espacio dónde interactúan un conjunto de campos, en donde cada campo constituye un espacio de conflicto entre los agentes que lo ocupan, quienes contienden por los bienes allí ofrecidos. Si interpretamos el espacio universitario en estos términos, entonces, cada estudiante tendrá una posición específica en el campo cultural, la cual determina su ventaja en cuanto a la tenencia de capital cultural, que a su vez le confiere el poder para acceder y completar los grados educativos. Siendo que las posiciones son diferentes, el capital cultural no se encuentra igualmente distribuido, por lo tanto, algunos estudiantes estarán en una situación de desventaja respecto a otros.

Un ejemplo de esta diversidad lo constituye el *habitus* del estudiante en contraste con el *habitus* requerido por el campo de la educación superior. Cualquier agente-sujeto que pretenda alcanzar un título en dicho campo, deberá asumir el *habitus* que dicho campo exige. Si éste *habitus* difiere significativamente del de origen, la obtención de un título universitario será una tarea arto difícil. Por el contrario, si éste es parecido al de origen, entonces la obtención de un grado universitario se facilitará. Bourdieu y Passeron (2003/1964) encontraron que la posibilidad de ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo trasciende los obstáculos económicos y se encuentra estrechamente vinculada con el origen social de los sujetos ya que es éste el que determina el *habitus* de origen del estudiante.

Desde el punto de vista del enfoque de las capacidades la libertad se entiende como la capacidad que tiene una persona, o ente cualquiera, de alcanzar los funcionamientos (de hacer y de ser) que tiene razones para valorar. En este sentido, evaluar la retención-persistencia consistiría en evaluar la capacidad de la institución para retener, y del estudiante para persistir, hasta llegar a ser un profesional universitario. Si la capacidad la constituyen todas las combinaciones alternativas de funcionamientos a los que se tiene acceso y de donde se puede escoger, entonces, las capacidades serán las oportunidades reales que esa institución y esa persona tienen de lograr sus objetivos. Las preguntas que surgen y que guiarían esta evaluación se podrían plantear entonces en los siguientes términos: ¿qué oportunidades reales tiene la Universidad Simón Bolívar de retener sus estudiantes hasta que se gradúen?, y ¿qué oportunidades reales tienen los estudiantes de la Universidad Simón

Bolívar de persistir hasta convertirse en profesionales universitarios? Es así como el enfoque de Sen nos permite abordar el asunto de la retención-persistencia de la educación superior desde el ángulo de la libertad, esto es, de las opciones reales con que cuentan instituciones y estudiantes para lograr los funcionamientos que tienen razones para valorar.

Seguidamente, vamos a diseñar una aproximación al concepto del fenómeno retención-persistencia estudiantil en educación superior integrando estos tres enfoques. Primero, se abordará la retención, luego la persistencia, finalmente procuraremos ensamblar ambas. En la retención las instituciones de educación superior son las protagonistas principales. Éstas se encuentran inmersas en un campo cultural y ellas en sí mismas constituyen un campo, con una serie de bienes y con un *habitus* particular. Las IES deben velar para que dichos bienes y dicho *habitus* estén al servicio de la creación de un ambiente que promueva la integración académica y social. Si las IES cuentan con la oportunidad real de poner sus bienes y *habitus* al servicio de la creación este ambiente, entonces contará con la libertad necesaria para lograr el funcionamiento que tiene razones para valorar, a saber, la retención de sus estudiantes. La retención queda entonces definida como un funcionamiento (de hacer y ser) que las IES tienen razones para valorar, y esto sólo es posible si cuenta con la oportunidad real (i.e. libertad) de poner sus bienes y *habitus* al servicio de la creación de un ambiente educativo que cumpla con las siguientes condiciones: expectativas, apoyo, retroalimentación, involucramiento y aprendizaje.

La persistencia se centra en el estudiante, quien se encuentra inmerso en el campo denominado educación superior, y cuenta con un *habitus* de origen. Para tener éxito el estudiante debe integrarse académica y socialmente para lo cual debe adquirir los bienes y el *habitus* que dicho campo exigen. Si el estudiante cuenta con la oportunidad real de adquirir esos bienes y *habitus*, entonces gozará de la libertad necesaria para lograr el funcionamiento que tiene razones para valorar, a saber, la persistencia hasta lograr su título universitario. La persistencia queda entonces definida como un funcionamiento (de hacer y ser) que el estudiante tiene razones para valorar, y será posible si cuenta con la oportunidad real de adquirir los bienes y *habitus* de la educación superior necesarios para su integración académica y social.

A partir de lo anterior, el fenómeno retención-persistencia se puede definir como una combinación de funcionamientos de los agentes e instituciones que están inmersos en el campo de la educación superior. Para que los entes que valoran esta combinación de funcionamientos puedan

alcanzarla necesitan contar con la oportunidad real (i.e. capacidad) de acceder y mantener los bienes y *habitus* necesarios para la integración académica y social.

Al contemplar el fenómeno desde esta perspectiva interdisciplinaria surgen preguntas acerca de la combinación de funcionamientos que los agentes e instituciones que están inmersos en el campo de las instituciones de educación superior han logrado alcanzar, es decir, cuanta retención-persistencia han logrado, cómo la han alcanzado y cómo se puede mejorar su capacidad de retención, así como potenciar la capacidad de persistencia de los estudiantes. Se espera que el presente trabajo constituya un marco de referencia útil desde donde emprender la búsqueda de respuestas a tales interrogantes.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964/2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Título original: *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Argentina: Siglo XXI editores Argentina.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minuit. (Trad. Esp. En ed. Taurus, 1992).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J.G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 24-258. Londres: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "clases". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52-53.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970/1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Título original: *La reproduction*. Barcelona: editorial Laia.
- Bourdieu, P. Y Wacquant, L. *An invitation to reflective Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cinda (2006). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe Venezuela 2006*. Chile: Cinda-Centro Interuniversitario de Desarrollo. www.cinda.cl . Revisado 06/06/12).
- Cinda (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Chile: Cinda-Centro Interuniversitario de Desarrollo. www.cinda.cl . Revisado 06/06/11).
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.
- Donoso, S. Y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*. 30 (1), 7-27. Disponible en Scielo (Consultado 06/06/11).
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Nueva York: The Free Press (1897: *Le suicide: etude de sociologie*, París: Alcan.)
- Dworkin, G. (1981). What is equality? Part 1: Equality of welfare, and What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, X.

- Iesalc-Unesco (2005). La Metamorfosis de la educación superior. *Informe sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2000-2005*. Disponible en <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf> (Revisado 06/02/12.).
- Janusik, L. Y Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 128 (2), 169-188.
- Lovitts, B. E. (1997). Leaving the ivory tower: A sociological analysis of the causes of departure from doctoral study. (Doctoral dissertation, University of Maryland at College Park, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57A. (University Microfilms International, 9718277).
- Nussbaum, M. C. (1988a). Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, volumen suplementario.
- Nussbaum, M. C. (1988b). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. *Midwest Studies in Philosophy*, 13. Versión revisada en Nussbaum y Sen (1993).
- Nussbaum, M. C. y Sen, A. K. (1993) (Eds.). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1979). Inequality of what? *The Tanner Lecture on Human Values*. Stanford University. Disponible en <http://www.uv.es/~mperezs/intpoleco/Lecturcomp/Distribucion%20Crecimiento/Sen%20Equality%20of%20what.pdf> (Revisado 06/06/11).
- Sen, A. K. (1981). *Poverty and famines. An essay on entitlement and deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Sen, A. K.. (1973). *On economic inequality*. Oxford: Clarendon Press.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-105.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21, 167-177.
- Tinto, V. (2000). What have we learned about the impact of learning communities on students? *Assessment Update*, 12 (2), 4p.

- Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice. An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University*. Amsterdam.
- Tinto, V. (2006). Moving from theory to action: Building a Model of Institutional Action for Student Success. *National Postsecondary Education Cooperative*.
- Tinto, V. y Engstrom, C., (2008). Access without support is not opportunity. *Change*. January/February 2008, 56-60.
- Unesco (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Autor.
- Van Gennep, A. (1960/1909). *The Rites of Passage*. Traducción de Monika B. Vizedon y Gabrielle L. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.

LA AUTORA:
Nelly Fernández de Morgado
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades
Línea de investigación:
Pedagogía: Organización y planificación de la educación.
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Simón Bolívar.
Departamento de Idiomas. Miranda, Venezuela
E mail: nfernandez@usb.ve
nellydemorgado@gmail.com