

Abordajes teóricos de la desigualdad educativa. Alcances y limitaciones de su capacidad explicativa.

Verónica Figueroa.

Cita:

Verónica Figueroa (2017). *Abordajes teóricos de la desigualdad educativa. Alcances y limitaciones de su capacidad explicativa. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/363>

Título: Abordajes teóricos de la desigualdad educativa. Alcances y limitaciones de su capacidad explicativa.

Autora: Lic. Verónica Figueroa Garrido

Eje temático: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Mesa: El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la Sociología de la Educación.

Institución: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

E-mail: vpf Garrido@gmail.com

Resumen: La preocupación por la baja representación de los jóvenes del interior en la matrícula de la Universidad de la República estimuló a la institución a invertir una gran cantidad de recursos para revertir las desigualdades territoriales en el acceso a la educación universitaria pública a través de su política de descentralización. Según datos del último Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la universidad (año 2012), la subrepresentación continúa. Esto es coherente con uno de los primeros trabajos académicos interesados en evaluar el impacto de la política de descentralización en el acceso a la universidad de los estudiantes del interior (Cardozo y Lorenzo, 2015). Según el análisis realizado para dos cohortes de estudiantes (2003 y 2009), las tasas de acceso a la educación superior se mantuvieron constantes. Estos primeros datos despiertan el interés en analizar cuáles son los mecanismos que generan y mantienen la baja participación de los estudiantes del interior en la educación universitaria pública. Para lograrlo, se expone una revisión bibliográfica de algunas hipótesis al respecto de las desigualdades educativas, se plantean críticas al respecto de su capacidad explicativa y se propone un modelo de análisis centrado en las creencias, preferencias y restricciones del estudiante.

Palabras claves: desigualdades educativas, hipótesis explicativas.

Introducción

La preocupación por la baja representación de los jóvenes del interior en la matrícula de la Universidad de la República (UdelaR) estimuló a la institución a invertir una gran cantidad de recursos para revertir las desigualdades territoriales en el acceso a la educación universitaria pública a través de su política de descentralización.

La lectura de los principales documentos estratégicos que orientaron dicha política deja entrever que la hipótesis central que guió el proyecto descentralizador hasta el momento fue la siguiente: *la baja representación de los estudiantes del interior en la matrícula de la Universidad de la República se debe, principalmente, a la escasa oferta de enseñanza de dicha institución próximo al lugar de residencia*. Ahora bien, ¿es válida esta hipótesis? ¿es necesario, únicamente, que existan opciones de formación en el interior para que más jóvenes decidan ingresar a la universidad? ¿basta con que existan ofertas de enseñanza en el interior para que el estudiante decida no emigrar a la capital del país?

Según datos del último Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la universidad (año 2012), la subrepresentación continúa: los estudiantes nacidos en los departamentos del interior representaban al 38% de la matrícula de la UdelaR en el año 2012 mientras su peso poblacional era cercano al 60%¹. En segundo lugar, según estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) a través de la Encuesta Continua de Hogares y procesamientos propios del último Censo de Población y Vivienda, el porcentaje de la población del interior de 14 años o más que alcanzó el nivel universitario se mantuvo constante entre el año 2000 y 2011 (4,4% y 4,7%, respectivamente). Si bien estas estimaciones deben tomarse con cautela, son coherentes con uno de los primeros trabajos académicos interesados en evaluar el impacto de la política de descentralización en el acceso a la universidad de los estudiantes del interior (Cardozo y Lorenzo, 2015). Según el análisis realizado para dos cohortes de estudiantes (2003 y 2009), las tasas de acceso a la educación superior se mantuvieron constantes.

Estos primeros datos despiertan el interés en analizar cuáles son los mecanismos que generan y mantienen la baja participación de los estudiantes del interior en la educación universitaria pública. Para lograrlo, en el presente documento se expone una revisión bibliográfica que da cuenta de algunas hipótesis al respecto de las desigualdades educativas (incluyendo la hipótesis que manejó la UdelaR), se plantean algunas críticas al respecto de la capacidad explicativa que ofrecen y se propone un modelo de análisis con la pretensión de dar una explicación mecanística al fenómeno de interés centrándose en las creencias, preferencias y restricciones del estudiante.

1 Según datos del último censo (año 2011) y considerando a la población de 18 a 24 años.

Determinismo cultural del éxito escolar: la hipótesis de PIERRE BOURDIEU

Las desigualdades educativas se manifiestan, afirma Bourdieu, en la eliminación, retraso y estancamiento de los estudiantes de las clases sociales desfavorecidas a lo largo del sistema educativo. De forma resumida, las desigualdades educativas son el resultado de la desigual distribución del capital cultural de origen entre los estudiantes, que se traduce en preferencias individuales y familiares hacia la educación también diferentes.

Las condiciones de existencia, afirma, (como por ej: la dotación de capital cultural) producen un sistema de disposiciones (denominado *habitus*) duradero y transferible que, de manera inconsciente, genera y organiza las prácticas y representaciones (Bourdieu, 2007). Los estudiantes que provienen de hogares cuyo capital cultural es alto heredan de su familia hábitos, actitudes, saberes y gustos que les sirven directa e indirectamente en su actividad académica. Así, su éxito académico se debe a la afinidad entre sus hábitos culturales y las exigencias de enseñanza y criterios de éxito del sistema educativo. Sin embargo, para los estudiantes que provienen de hogares con bajo capital cultural, lejos de la familiaridad con la cultura escolar, alcanzar el triunfo en el sistema educativo les demanda un proceso de aculturación (Bourdieu y Passeron, 2003).

La dotación de un alto capital cultural se expresa, según Bourdieu, de tres formas: disposiciones, bienes y títulos escolares. El primero refiere al capital cultural en estado *incorporado*. Su transmisión depende de los procesos de inculcación y asimilación. Demanda tiempo, destinado por las familias, para que se transforme en *parte integrante* del destinatario. No puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de la persona y muere con su portador. En el seno de las familias dotadas con fuerte capital cultural, el proceso de transmisión del tipo incorporado comprende la totalidad del proceso de socialización del niño/a, sin retraso ni pérdida de tiempo. El segundo refiere al capital en estado *objetivado* y está estrechamente relacionado con el tipo incorporado. Hace referencia a la posesión de bienes materiales, tales como: libros, pinturas, discos, etc. y se transmite en su materialidad pero no junto a la apropiación que es el resultado de un capital ya en estado incorporado. Finalmente, el tercero se refiere al capital cultural en estado *institucionalizado*. Le confiere a su portador un reconocimiento institucional al capital cultural que posee. En las sociedades modernas, se establecen tasas de convertibilidad del capital cultural institucionalizado en capital económico a través del mercado de trabajo. De este modo, afirma Bourdieu, la inversión en capital cultural institucionalizado sólo tiene sentido si se garantiza objetivamente su conversión en beneficios económicos (Bourdieu, 1979).

El origen social, a través del capital cultural inicial, impacta en el éxito educativo de los estudiantes en dos direcciones. En primer lugar, menciona Bourdieu, impacta en el acceso a niveles superiores de educación. Así, por ejemplo, los estudiantes que provienen de un origen social de bajo capital cultural tienen una menor probabilidad de acceder a la enseñanza superior que sus pares de origen más privilegiado. Luego de esta primer etapa de “selección” y en segundo lugar, las desventajas iniciales se traducen, para los sobrevivientes de la eliminación, en elecciones de carreras “forzadas”, mal informadas y estancamientos.

Las desventajas escolares asociadas a la dotación de capital cultural se mantienen en el tiempo a través del mecanismo de la repetición. Según Bourdieu, las diferencias objetivas en las posibilidades educativas (por ejemplo, las reportadas en las estadísticas escolares) influyen en las percepciones cotidianas de los estudiantes y determinan una imagen de los estudios superiores como “imposible”, “posible” o “normal” que impacta en las preferencias educativas (Bourdieu y Passeron, 2003:14). En otras palabras, afirma Bourdieu, la aparente correlación entre las probabilidades objetivas y las *esperanzas subjetivas* de los individuos (sus motivaciones, necesidades, ambiciones) no se debe a un ajuste constante entre las aspiraciones y las probabilidades de éxito. Por el contrario, es el resultado de disposiciones inculcadas por y compatibles con las condiciones objetivas que llevan al individuo a “rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable” (Bourdieu, 2007).

En conclusión, lo que interesa subrayar de la teoría de Bourdieu es lo siguiente: el capital cultural de origen es el factor de diferenciación social más importante al momento de comprender las desigualdades educativas. Los individuos heredan, a través de la socialización familiar, un sistema de *preferencias* hacia la educación que varía en función del capital cultural de origen lo que explica las variaciones en el desempeño académico.

Decisiones escolares ajustadas a la posición social: la hipótesis de RAYMOND BOUDON

El desarrollo teórico de Raymond Boudon, se centra en la descripción detallada de los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza recuperando algo de la agencia del individuo a través de la noción de *espacio de decisión*. Para Boudon es necesario considerar que la distribución de las personas en los distintos niveles educativos se debe a sus motivaciones y no a la finalidad de una estructura social abstracta que intenta autoreproducirse como lo sostienen las teorías funcionalistas. Es en esta perspectiva en la que, según Boudon, se ubicaría la teoría de Bourdieu y su razonamiento de que la institución educativa tiene la *función latente* de seleccionar a los individuos para garantizar la reproducción de la estructura social.

Las teorías funcionalistas, afirma Boudon, no son capaces de describir cuáles son los mecanismos que hacen posible la reproducción social. En otras palabras, cuáles son las razones por las cuales los individuos se comportan de la forma en la que se espera que lo hagan (Boudon, 1983: 81-82). Si bien Bourdieu avanza en este sentido recurriendo al *mecanismo de la repetición*, según Boudon, no basta para explicar los cambios en las desigualdad educativas ni sus variaciones en el espacio.

Pese a esta crítica, Boudon retoma de la teoría de Bourdieu la importancia de la herencia cultural para comprender parte del impacto del origen social en las oportunidades ante la enseñanza. El autor sostiene que existen dos mecanismos diferentes a través de los cuales se generan las desigualdades educativas. Al inicio del ciclo escolar (primer mecanismo), la probabilidad de éxito de un alumno varía en función del ambiente cultural familiar tal como lo sostiene Bourdieu. Sin embargo, a medida de que avanza en la trayectoria educativa, el origen social continúa impactando a través de la relación entre la posición social de

la familia y sus parámetros de decisión, contribuyendo así a aumentar las desigualdades educativas (segundo mecanismo). Es así que a igual éxito educativo, la probabilidad de seguir una vía determinada dentro del sistema educativo (por ej: acceder a la educación universitaria) varía en función de la posición ocupacional de la familia. Siendo este último mecanismo repetitivo a lo largo de la trayectoria educativa en tanto el primero no lo es (funciona sólo al inicio de la etapa escolar), afirma Boudon, la herencia cultural no bastaría para explicar las desigualdades en el nivel de la enseñanza superior (Boudon, 1983: 105).

La propuesta teórica de Raymond Boudon se centra en el desarrollo del segundo mecanismo que involucra el proceso de decisión escolar en función de la posición social. Según Boudon, en este segundo momento los comportamientos de los individuos ante la enseñanza se relacionan con sus aspiraciones de movilidad intergeneracional y éstas están determinadas por la posición que ocupan en la estructura social. De forma resumida, la posición social influye en los costos, riesgos y beneficios correspondientes a la adquisición de un nuevo nivel educativo. En cuanto a los costos, son en primer lugar económicos (directos e indirectos) pero puede incluir, también, aspectos no económicos asociados al aumento de la brecha cultural entre los miembros de la familia. Con respecto a los beneficios, es medido ordinariamente en relación a la movilidad intergeneracional, suponiendo que cada nivel educativo está ligado de manera ordinaria a la jerarquía de las posiciones sociales (Boudon, 1983: 99-100). Finalmente, los riesgos están asociados a la percepción sobre probabilidad de tener éxito en la vía de acción seleccionada. Así, menciona Boudon, dos individuos pertenecientes a una misma posición social y que pretenden alcanzar el nivel X del sistema educativo tendrán los mismos costos y beneficios anticipados pero el riesgo será diferente si el desempeño académico de los estudiantes varía como resultado de la dotación de capital cultural inicial.

Lo que interesa destacar de la teoría de Boudon es que todos los individuos (y sus familias) obedecen al mismo proceso de decisión con respecto a las vías dentro del sistema educativo. Sin embargo, llegan a destinos diferentes (por ejemplo: algunos optan por continuar estudiando y otros por abandonar) porque se encuentran en “puntos de partida” diferentes (posiciones sociales de origen) que al afectar los parámetros de decisión hace variar sus estimaciones de los costos, riesgos y beneficios anticipados y por tanto, su decisión final. Lo que explica las diferencias en las elecciones individuales es la utilidad que cada uno espera obtener con las opciones disponibles.

Decisiones escolares ajustadas a la posición social y el género: la hipótesis de RICHARD BREEN y JOHN GOLDTHORPE

Richard Breen y John Goldthorpe retomaron la explicación por mecanismos de las desigualdades de clase ante la educación que ofrece la teoría de Boudon, ampliaron su potencial predictivo contemplando también a las desigualdades educativas en función del género y enfatizaron en su formalización matemática. Coincidente con la perspectiva de Boudon, Breen y Goldthorpe (de ahora en adelante, ByG) sostienen que la desigualdad de clase ante la educación es el resultado del impacto del origen social en dos direcciones: en

primer lugar, influyendo en el desempeño escolar (aprendizajes, habilidades). Estudiantes provenientes de hogares más privilegiados, tienden a demostrar una habilidad académica mejor que sus pares de hogares menos privilegiados. En segundo lugar, dado un cierto nivel de desempeño, el origen social continúa influyendo a través de la decisión del estudiante respecto a las alternativas que le plantea el sistema educativo (por ejemplo: abandonar o continuar). En el segundo momento, el modelo presenta al individuo y a su familia actuando racionalmente sobre la base de una evaluación sobre los *costos, beneficios y riesgo*.

Partiendo del supuesto de que todos los individuos y sus familias actúan en función del mismo procedimiento de decisión, sostienen que tanto las diferencias de clase como las de género son el resultado de diferencias en los recursos y restricciones a los que están sometidos unos y otros. De este modo, evitan referir a culturas, creencias normativas o concepciones sobre la educación diferentes entre las clases o géneros para explicar sus variaciones en cuanto a la participación educativa (Breen y Goldthorpe, 1997: 275).

El desarrollo teórico de ByG se vio impulsado por tres tendencias observadas en las estadísticas escolares: i) aumento en las tasas de participación en la educación, ii) persistencia de las diferencias de clase, pese a la extensión y iii) disminución de las diferencias de género en los niveles de logro educativo. Existen, al menos, dos pilares centrales que hacen al corpus teórico de ByG y les permiten desarrollar una explicación de las tres tendencias mencionadas. En primer lugar, parten del supuesto de que existe una estructura de clases, claramente definida en relación al mercado de trabajo y unidades de producción, que es posible ordenar jerárquicamente en función de los recursos con los cuales cada una dispone y el grado de atractivo (universalmente reconocido) que cada una representa en términos de posición social. Los autores consideran, específicamente, tres clases ordenadas de mayor a menor jerarquía en la estructura social: la clase de servicio (*service class*), la clase trabajadora (*working class*) y la clase que sufre la mayores desventajas sociales (*underclass*). En segundo lugar, el sistema educativo le presenta al estudiante y a su familia vías alternativas a lo largo de su trayectoria escolar. De este modo, en ciertos momentos de la trayectoria educativa la institución le solicita al estudiante que tome ciertas decisiones que no podrán ser modificadas o al menos no, sin experimentar ciertos costos. Las alternativas que estarán disponibles para los estudiantes serán continuar o abandonar los estudios, optar por diferentes áreas de conocimiento de especialización, seleccionar una instrucción de tipo vocacional o académica, entre otras. Todas las vías que llevan a continuar en el sistema educativo, sostienen, están ligadas a dos posibles resultados (tener éxito o fracasar) que serán considerados de forma anticipada en la decisión del estudiante y su familia (Breen y Goldthorpe, 1997: 278).

Sintéticamente, desde la perspectiva de ByG, al momento de decidir si optar por una opción escolar o no las familias y el individuo considerarán los costos de hacerlo, que incluyen: los costos directos (en forma de matrículas, compra de libros, transporte, etc) y los indirectos (salarios no percibidos en el mercado de trabajo por permanecer insertos en el sistema escolar). En segundo lugar, considerarán la probabilidad de

tener éxito con dicha decisión en el futuro inmediato (riesgo)². En tercer y último lugar, contemplarán la utilidad futura que les reportará la vía de acción en términos de movilidad social considerando que alcanzar la clase de servicio será lo más deseable junto a evitar descender en la escala social. Las familias procurarán evitar que sus hijos alcancen una posición social de menor jerarquía que la de origen. Dado que las posiciones de origen varían, las vías que implican un riesgo de descenso también lo hace (la aversión al riesgo es relativa) por lo que los esfuerzos para evitarlo también diferirán.

Considerando todo lo anterior y volviendo a la tendencia observadas, ByG proponen las siguientes explicaciones. Con respecto al **aumento en las tasas de participación en la educación**, sostienen que se debe a una disminución en los costos que deben enfrentar las familias para que sus hijos continúen estudiando. Tal como lo mencionaba Boudon, en la mayoría de las sociedades la mejora en el nivel de vida de la población y la eliminación de las restricciones económicas en la educación (por ejemplo: pago de matrículas) ha permitido que los hijos de más familias continúen insertos en el sistema educativo. Considerando que las familias continuarán invirtiendo en la educación de sus hijos siempre que los recursos sean superiores a los costos, la disminución de los costos ha permitido la permanencia de más hijos en la escuela en todas las clases sociales.

En lo que refiere a la segunda tendencia (**persistencia en las desigualdades de clase ante la educación**), ByG dirán que se debe al impacto del origen social en los parámetros de decisión (costos, utilidad, y riesgo). En primer lugar, afectando la percepción subjetiva respecto a la probabilidad de éxito escolar futuro. Considerando que el origen social afecta el desempeño académico escolar a través de lo que Bourdieu y Boudon coincidieron en llamar *herencia cultural* (primer mecanismo), los estudiantes de la clase de servicio mostrarán un mejor desempeño que los que pertenecen a las clases inferiores motivando, en mayor medida, a sus familias a optar por las vías de permanencia en el sistema escolar. En segundo lugar, el origen social también influye en la disponibilidad de recursos que tienen las familias para hacer frente a los costos de que sus hijos se dediquen exclusivamente a continuar estudiando sin insertarse a tiempo a tiempo completo en el mercado de trabajo.

Pese a la disminución de los costos general que se ha observado en varias sociedades, las familias de la clase de servicio son las que tienen mayores recursos para aprovechar tal ventaja y aumentar la participación de sus hijos en la educación. Finalmente, el origen social impacta en la percepción sobre la utilidad y riesgo que implica un trayecto educativo determinado en relación a la movilidad social. En este sentido, considerando la correlación positiva entre niveles los educativos (y áreas de conocimiento o tipo de instrucción) y posiciones sociales, la clase de servicio demandará más tiempo dentro del sistema educativo para permanecer o evitar el descenso en la escala social que el resto de las clases.

La tercer tendencia observada (**disminución de las diferencias de género en los niveles de logro educativo**) es explicada a través del aumento en la participación de la mujer en el mercado de trabajo lo que

2 Breen y Goldthorpe (1997) hacen referencia, específicamente, al éxito o fracaso académico que habilita a ingresar al próximo nivel educativo (pp.279).

generó una modificación en la percepción respecto a los retornos de la educación. En el pasado, sostienen, el ascenso social de las mujeres era visto por ellas y sus familias (independientemente de la clase social) como resultado del “mercado matrimonial” y no como producto de su inserción en el mercado de trabajo. Por lo tanto, los retornos de la educación, en términos de movilidad social, eran considerados menores por las mujeres que los hombres afectando así las tasas de participación educativas de unas y otros. Sin embargo, con el paso de los años, el aumento en la inserción laboral de las mujeres ha modificado la percepción respecto a los retornos de la educación convirtiéndola, afirman, en un determinante significativo de la posición social que alcanzan las mujeres. Esto, sugieren, explica el aumento de la participación femenina en el sistema educativo y la consiguiente disminución de las diferencias con respecto a los hombres (Breen y Goldthorpe, 1997: 296-297).

Decisiones escolares ajustadas a las restricciones institucionales: la hipótesis de la Universidad de la República

La hipótesis central del modelo postula que los comportamientos educativos son el resultado de restricciones institucionales. Los individuos sólo pueden escoger un curso de acción entre aquellos que están disponibles (Diego Gambetta, 1987:169). Las instituciones educativas regulan las admisiones, certificaciones, planes de estudio, tipo de instrucción (vocacional o técnica), perfiles de egreso, cargas horarias de clase, modalidades de enseñanza, cuáles son los trayectos obligatorios y cuáles no, entre otros. En este sentido, continuar estudiando o no así como en qué áreas de conocimiento especializarse implica una decisión que debe ajustarse a las alternativas factibles que ofrece la institución.

En lo que refiere a las admisiones, la UdelaR en Uruguay se caracteriza por ser de acceso gratuito lo que implica que basta con cumplir el requisito haber culminado la educación media para poder continuar estudios superiores en la universidad pública. Sin embargo, la gratuidad no asegura que todos los estudiantes puedan continuar estudios universitario si así lo desean. Durante muchos años el ingreso a la universidad era una posibilidad que ofrecía el sistema educativo públicos para los estudiantes que residían en la capital del país (departamento de Montevideo). Para los estudiantes del interior constituía un privilegio exclusivo para aquellos cuyas familias podían pagar los costos que implicaba emigrar y radicarse para estudiar en la capital. El estudiante del interior, históricamente, se vio obligado a no ingresar a la universidad o a emigrar para hacerlo.

El proyecto de la universidad tenía en ese entonces una clara dimensión territorial que unido a una baja representación de los jóvenes del interior en la matrícula de la UdelaR impulsó a que, a comienzos de los años 2000, se adoptara como una de las orientaciones del primer Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR) el incremento de la oferta educativa universitaria en el interior del país. De este modo, se incluyó dentro del plan un Proyecto Institucional (PI) de enseñanza destinado a estudiantes radicados en el interior del país. Se buscaba disminuir la inequidad geográfica en el acceso

a la universidad mediante la ampliación de la oferta educativa a través de cursos semipresenciales, tutorías, carreras cortas itinerantes, instalación de institutos regionales para jóvenes del interior (PLEDUR, 2001: 45). Las nuevas ofertas de enseñanza eran de carácter permanente e itinerante. Algunas se dictaban únicamente en el interior del país pero también se implementaron ofertas replicadas de las que la universidad brindaba en Montevideo. Los cursos no abrían todos los años para las nuevas generaciones y su implementación fue posible, principalmente, por “docentes viajeros”. Paulatinamente, los estudiantes comenzaban a tener algunas opciones de formación terciaria en el interior del país.

En 2005, el Consejo Directivo Central (CDC) da un paso más hacia la institucionalidad del proyecto de descentralización de la universidad. En sesión del 09 de Agosto aprueba el Fortalecimiento de la descentralización integral de la universidad en todo el territorio nacional como proyecto institucional a desarrollarse en el período 2006-2009 y se incluyó en el segundo PLEDUR. Desde entonces, la universidad ha profundizado su esfuerzo para que la descentralización se haga efectiva: ampliación de las ofertas de enseñanza, instalación de grupos de docentes de alta dedicación, impulso a actividades culturales, cursos de educación permanente, promoción de becas de posgrado en el territorio y en el extranjero para docentes del interior, etc. Este segundo impulso permitió la creación y consolidación de ofertas educativas de la universidad en el interior, alejándose del modelo de ofertas itinerantes que se brindaba hasta el momento. Las nuevas generaciones comenzaron a tener la oportunidad de cursar de manera completa una oferta universitaria próximo a su lugar de residencia que había inscripción todos los años.

Esta aproximación a lo que ha sido el desarrollo de la universidad en el interior y la lectura del PLEDUR deja entrever, claramente, que la hipótesis central que guió el proyecto descentralizador relaciona las decisiones individuales con las restricciones institucionales: *la baja representación de los estudiantes del interior en la matrícula de la Universidad de la República se debe, principalmente, a la escasa oferta de enseñanza de dicha institución próximo al lugar de residencia.*

Para culminar el apartado se dirá que la política de expansión de la oferta universitaria se guió por dos estrategias de distribución geográfica que ampliaron sólo hasta cierto punto las vías alternativas por las que pueden optar los estudiantes del interior. En primer lugar, creó centros universitarios con influencia regional. Por lo tanto, no se instalaron sedes de la UdelaR en cada departamento del país. Por el contrario, éstas se distribuyeron en puntos estratégicos del territorio nacional y con la aspiración de que los estudiantes se trasladaran a uno u otro lugar según sus intereses. De este modo, existen departamentos donde sus residentes encuentran opciones de formación locales y otros en los cuales no existe tal posibilidad. En segundo lugar, se impulsó la creación de carreras de interés para el desarrollo regional y nacional. Esto se tradujo, en la práctica, en que en algunos departamentos se ofrezca la formación de profesionales vinculados al turismo, medioambiente, ecología y biodiversidad (departamentos ubicados en la región Este) y en otros, orientados hacia los estudios regionales, agroalimentaria y agroindustria (departamentos ubicados

en la región Noroeste) (Figuroa, 2015).

Reflexiones

La exposición teórica realizada, que aún no contempla todas las perspectivas teóricas relevantes, deja la sensación de que la explicación de las desigualdades educativas es muy compleja. Diré, entonces, que cada una se centra (de manera explícita o implícita) en elementos importantes para comprender el comportamiento humano. Esto se hace visible en el hecho de que ninguna de las teorías revisadas logra negar en absoluto los postulados de las otras y sería imposible que lo hiciera porque, consideradas individualmente, no logran explicar de manera satisfactoria las desigualdades educativas. Se dirá, entonces, que es necesario articular los aportes de cada teoría a través de una única explicación mecanística sistemática.

Además de avanzar, me gustaría detenerme un instante en la teoría de Boudon (y la profundización de ByG). Si bien es cierto que dicha teoría constituye un esfuerzo en explicitar el mecanismo a través del cual los actores producen los fenómenos sociales observados, explícitamente no establece el requisito de “verdad” en el mismo. Es decir, no pretende que las acciones de los individuos efectivamente sean el resultado del mecanismo que postula. El acento está puesto en la capacidad predictiva del modelo más que en ofrecer el mecanismo preciso y real de las acciones individuales. Basta con que los actores se comporten “como si” el modelo fuese verdad. En otras palabras, la “verdad” de los supuestos no interesa siempre y cuando los individuos adopten el curso de acción que la teoría predice. Cuando se trata de políticas públicas, como por ejemplo: una política educativa, rechazo rotundamente dicha postura y diré por qué. Considerando que una política pública se financia con recursos de toda la sociedad, es legítimo y necesario exigir que sus supuestos sobre cómo efectivamente actuarán los beneficiarios sean verdaderos para evitar fracasar en los objetivos y malgastar los fondos públicos. Analicemos, por ejemplo, el fenómeno del acceso a la universidad desde de la teoría de Boudon, Breen y Goldthorpe. La teoría predice que los estudiantes provenientes de hogares menos favorecidos en la estructura social, tienen una menor probabilidad de acceder a la educación superior. Ahora bien, como impulsor de una política, el Estado necesita también saber por qué motivos eso sucederá para poder diseñar las acciones que logren aumentar dicha probabilidad. En este punto la teoría no tiene mucho más para aportar. Únicamente podrá decir que parecería ser que los estudiantes, al momento de decidir si ingresar o no a la universidad, evalúan costos, riesgos y utilidades de tal acción pero, afirman, puede que esto no sea cierto. Claramente, dicha incertidumbre no permite tener un diagnóstico preciso de la problemática social que oriente el diseño de una política. Una política no puede basarse en la forma en la que parece que las personas actúan.

Por todo lo anterior, se parte de la idea de que una explicación de las desigualdades educativas debe basarse en lo que efectivamente ocurre, en por qué los actores hacen lo que hacen. Esto nos lleva al

ámbito de las **intenciones** de las acciones. Para elaborar la propuesta de explicación sobre las desigualdades en el acceso a la UdelaR de los estudiantes del interior se reconocen los siguientes aportes realizados por las teorías expuestas:

- **aportes de la teoría del determinantes cultural (hipótesis de Bourdieu)**: se acepta como válido el hecho de que la explicación sobre las desigualdades educativas no pueden considerar al estudiante en soledad. Por el contrario, los comportamientos escolares son el resultado del individuo en interacción con otros entre los cuales aparece como más importante la familia. La influencia de la familia se da a través de las oportunidades reales que pueden ofrecerle a sus hijos para que ejecuten un curso de acción determinado (por ejemplo: recursos económicos) pero también a través de las creencias y preferencias que le transmiten a sus hijos en el proceso de socialización. En términos de educación, se acepta también la hipótesis de que dichas creencias y preferencias están fuertemente relacionadas con el capital cultural que poseen los padres y que cuanto mayor sea éste, más favorable será la actitud hacia la continuidad educativa que le transmitirán a sus hijos. Sin embargo, para evitar caer en un determinismo absurdo, se dirá que el impacto de las creencias y preferencias de los padres (relacionadas a su capital cultural) en las trayectorias educativas de sus hijos está mediado por las creencias y preferencias de éstos últimos. Es posible sostener entonces, que en un mundo no tan determinístico como el que plantea Bourdieu., si una variable B está mediando el impacto de la variable A sobre C, entonces las variaciones en B pueden modificar la magnitud de dicho impacto.

- **aportes de la teoría sobre el ajuste de las decisiones a la posición social (hipótesis de Boudon, Breen y Goldthorpe)**: es, quizás, la propuesta teórica de la cual interesa rescatar más elementos porque, de las presentadas, es la que avanza (aunque hasta cierto punto) en el grado de libertad que le confiere al estudiante en la construcción de su trayectoria educativa. El individuo aparece en dicha teoría como “haciendo lo que quiere y percibe que puede”. El primer aporte que se tomará de dicha teoría es que el individuo antes de decidir qué vía de acción elegir, contemplará sus posibilidades de ejecutarla exitosamente. La percepción sobre sus posibilidades viene dada por las existencias de las restricciones (materiales e inmateriales) para ejecutar exitosamente la acción. Se acepta la hipótesis de que, independientemente de otras condiciones, cuando el estudiante percibe que tiene las habilidades para concretar exitosamente un curso de acción determinada, tenderá a ajustarse a dicha percepción e intentará ejecutarla. Sin embargo, se dirá que la respuesta individual a la percepción de éxito puede variar. Es bastante intuitivo aceptar esto: mientras una persona puede sentirse completamente desestimulada a realizar una acción porque cree que fracasará, otra puede sobreponerse a tal percepción e intentarlo de todas formas, por ejemplo, debido a la presión social. En segundo lugar, se acepta la hipótesis de que el estudiante (y su familia) establece una correlación entre niveles educativos y

mercado de trabajo. En otras palabras, al momento de decidir sobre su trayectoria educativa, las creencias sobre el mercado de trabajo ocupan un lugar importante en los considerandos. Sin embargo, no se acepta la hipótesis de que dicha “preocupación” por el mercado de trabajo esté distribuida equitativamente entre la población.

- **aportes de la teoría de las restricciones institucionales (hipótesis de la UdelaR)**: se derivan dos aspectos importantes de su modelo. En primer lugar, *ceteris paribus*, las variaciones en las restricciones institucionales pueden dar lugar a variaciones en las trayectorias educativas. En segundo lugar, si se mantienen constante las restricciones institucionales y otras variables de interés (por ej: nivel de ingresos) las trayectorias educativas pueden variar como resultado de variaciones en las preferencias y creencias de los estudiantes. Por el contrario, éstas fueran constantes, todos los estudiantes elegirían los mismo (evento que nunca sucede en la realidad).

Considerando las reflexiones expuestas, en el próximo apartado se propone un modelo teórico para analizar las desigualdades en el acceso a la Universidad de la República de los estudiantes del interior del país.

Propuesta de modelo teórico para abordar las desigualdades en el acceso a la Universidad de la República

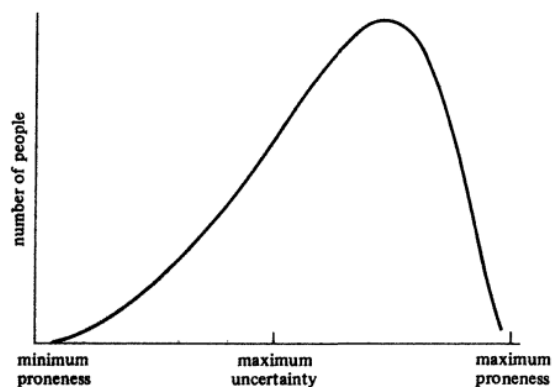
Se comenzará diciendo que las acciones son el resultado de la interacción entre las creencias y preferencias del individuo con las restricciones, sean éstas condiciones materiales o inmateriales (por ejemplo: habilidades). De lo cual se derivan dos aspectos importantes. En primer lugar, las acciones no están completamente determinadas por las restricciones. En segundo lugar y como complemento de lo anterior, el individuo tiene creencias y preferencias que son independientemente de las restricciones y son el resultado de la exposición del individuo a fuerzas sociales sistemáticas pero también a múltiples causas que están aleatoriamente distribuidas en la población.

Centrándonos en las restricciones, es imposible negar su importancia en el análisis de los comportamientos individuales. En este sentido, tal como afirma el cientista social Diego Gambetta (1987), el espectro de posibles acciones que se asocian con unas creencias y preferencias dadas se modifica por las diferencias en las oportunidades. Así, por ejemplo, al interior de una misma clase social (o departamento de residencia) las diferencias en las creencias y preferencias pueden resultar en diferentes trayectorias escolares. Sin embargo, unas mismas creencias y preferencias pueden dar lugar a diferentes acciones entre estudiantes pertenecientes a diferentes clases sociales (o departamento de residencia) porque están expuestos a restricciones diferentes. Lo mismo es válido para el caso de las

habilidades que se asocian con la percepción sobre la concreción exitosa de la acción. Un mismo nivel de habilidad puede dar lugar a diferentes trayectorias escolares si las creencias y preferencias con respecto a la educación varía entre los estudiantes. Sin embargo, mismas creencias y preferencias pueden dar lugar a trayectorias diferentes si varían los niveles de habilidad escolar percibidos.

Centrándonos en las creencias y preferencias se adaptará la representación gráfica de Diego Gambetta para avanzar en la construcción del modelo. En cuanto a las elecciones educativas, se partirá del supuesto de que las creencias y preferencias de los estudiantes se encuentran distribuidas de forma tal que en un extremo se encuentran aquellos cuyas creencias y preferencias excluyen completamente de sus planes de vida la continuidad educativa (supuesto n°1). En el extremo opuesto se encuentran aquellos cuyas creencias y preferencias contemplan a la educación a “cualquier costo”. Es esperable, afirma Gambetta, que los estudiantes tiendan a concentrarse hacia el segundo extremo (ver figura n°1).

Figura n°1: Distribución hipotética de las creencias y preferencias hacia la educación



Fuente: Adaptación de la representación gráfica de Gambetta, Diego (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Cambridge University Press and Norwegian University Press.

El segundo supuesto relaciona la distribución de las creencias y preferencias con las restricciones. Así, se dirá que el impacto de una restricción en las acciones dependerá del lugar de la distribución en la que se encuentre las creencias y preferencias del individuo hacia dicha acción (supuesto n°2). Así, una restricción institucional (por ejemplo, un departamento donde no existe sede universitaria) no tendrá el mismo impacto en las elecciones educativas de un estudiante que tiene creencias y preferencias altamente positivas por la educación que en aquel que se ubica en el medio de la distribución. Sin embargo, se acepta el supuesto de que en algunas circunstancias las restricciones son de tal magnitud que, independientemente de las creencias y preferencias, transforman ciertas acciones en irrealizables (supuesto n°3). Siguiendo a Gambetta se concluye lo siguiente: cuanto más al centro de la distribución se encuentren las creencias y preferencias de los estudiantes respecto a la educación, mayor será la influencia de las restricciones en sus decisiones escolares. Sin embargo, cuanto más próximo se encuentre las creencias y preferencias a los extremos de la distribución, menor será el

impacto en las decisiones. Piense, por ejemplo, en posturas ideológicas extremas.

En conclusión, el estudiante es un agente con intenciones y su decisión de efectuar una acción se basará en el ajuste entre lo que cree, prefiere y puede hacer. Ahora bien, ¿es posible creer que las restricciones aparezcan también antes en la cadena causal? ¿es posible que influyan en la formación y por tanto, distribución de las creencias y preferencias? ¿es posible sostener, por ejemplo, que las creencias y preferencias de las mujeres tiendan a ubicarse hacia el extremo derecho de la distribución y los hombres hacia el lado izquierdo?. Esto nos ubica en el tema de la formación de las creencias y preferencias que será el último aspecto a tratar.

En primer lugar, se realizará una precisión conceptual. Es posible sostener, influenciada por la teoría de la acción planeada de Fishbein y Ajzen, que las *creencias* de las personas son de dos tipos: *creencias atributivas* y *creencias normativas*. Las creencias atributivas se relacionan con la información que la persona tiene sobre la acción u objeto en cuestión que lo lleva a asociarla con consecuencias o atributos. Por ejemplo, “La universidad aumenta la posibilidad de acceder a un mejor trabajo” relaciona el objeto “Universidad” con el atributo “aumenta posibilidad de acceder a un mejor trabajo”. Las creencias atributivas serán desde negativas hasta positivas. Si una persona cree que una acción genera determinadas consecuencias y las valora positivamente, aumentará su intención de realizar tal acción. Las creencias normativas respecto a una acción determinada refieren a lo que los otros, que son referentes para mí, piensan que yo debería hacer (expectativas percibidas). Por ejemplo, “Mi madre cree que debería ingresar a la universidad” o “Mi pareja cree que ya es hora de que deje los estudios”. Finalmente, por *preferencias* se hace referencia al ordenamiento que realiza una persona sobre los distintos cursos de acción u objetos considerando sus creencias pero también sus gustos personales.

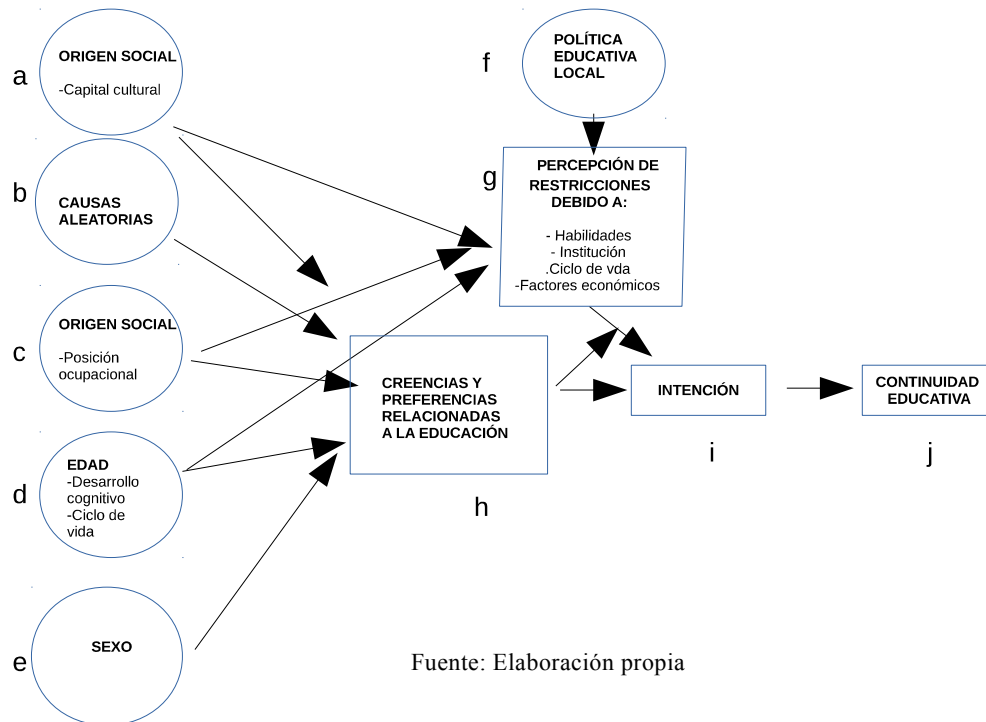
Tanto las creencias (atributivas y normativas) como las preferencias se construyen sobre la base de la observación directa de personas referentes para el individuo, información recibida y/o mediante procesos de inferencia. Una de los procesos con mayor impacto en la construcción de creencias y preferencias es el proceso de socialización. En materia de educación, se reconocen los aportes de Bourdieu y la relevancia que le otorga al capital cultural de los padres así como toda la bibliografía referida al impacto del género en la socialización diferencial de hombres y mujeres. Se acepta también la importancia de la edad en la formación de las creencias y preferencias como resultado del desarrollo cognitivo de la persona y de su ciclo de vida. Finalmente, se reconoce el lugar que podría tener la posición social en la formación de creencias y preferencias como resultado del capital social, económico y experiencias de vida que puedan asociarse con cada posición social.

Por lo anterior, se dirá que sí. Efectivamente es posible creer que las creencias y preferencias están influenciadas por fuerzas sociales como, por ejemplo, el sexo y la posición social. Sin embargo, no debe olvidarse lo que se mencionó anteriormente: también existen fuerzas causales que pueden impactar en las creencias y preferencias y, por tanto, en las intenciones de realizar una acción que no tienen que

ver con ningún patrón sistemático y que se relacionan con las diferentes trayectorias de vida de las personas.

Finalmente se presenta el modelo que se propone para el análisis de las desigualdades en la continuidad educativa. Véase que es un modelo basado en las creencias, preferencias, restricciones e intenciones como determinantes más inmediatas de la acción.

Esquema V: Propuesta de modelo para en análisis de las desigualdades en la continuidad educativa



BIBLIOGRAFÍA

- Boado, M. y Fernández, T. (2010) Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar. Uruguay
- Boado, M. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. CSIC.Udelar. Uruguay.
- Boudon, R. (1983), *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedad industriales*. Editorial Laia S.A. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1979), Los tres estados del capital cultural, [Texto extraído de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, traducción de Mónica Landesmann], *Sociológica*, 5, 11- 17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires, Argentina.

- Breen, R., y Goldthorpe, J. (1997), Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Cardozo, L. y Lorenzo, V. (2015) Las inequidades socioterritoriales en el acceso a la Universidad de la República a siete años del proceso de descentralización. *Páginas de Educación*, 8, 47-71.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014), Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay: Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 7(1), 165-178.
- Figueroa, V. (2015) Articulación entre la oferta de enseñanza universitaria y la agenda educativa de la política de descentralización. *Revista InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2, 40-53.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gambetta, Diego. (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Cambridge University Press and Norwegian University Press.
- Hedström, P. (2006) Explaining Social Change: An analytical approach. PAPERS. *Revista de Sociología*, 80, 73-95.
- Kraaykamp y Van Eijck (2010) The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89, 1, 209-231.
- Shavit, Y., Yaish, M. y Bar-Heim, E. (2007), “The persistence of persistent inequality”, en Scherer, S., Pollak, R., Otte, G. y Gangl, M. (eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Stocké, V. (2007), “Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment, *European Sociological Review*, 23(4): 505–519.
- Universidad de la República (2000) *Principales Características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Montevideo. Uruguay
- Universidad de la República (2001) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la Universidad de la República 2000- 2004*. Montevideo. Uruguay.
- Universidad de la República (2005) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la Universidad de la República 2005-2009*. Montevideo. Uruguay.
- Universidad de la República (2013) *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, año 2012. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Montevideo. Uruguay.
- Van de Verfhos, H. y Hofstede, S. (2007) “Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for Educational inequality compared”, *The British Journal of Sociology*, 58(3): 391-415