

# ACCIONES PROPEDÉUTICAS INCLUSIVAS: HACIA UNA MEJOR EDUCACIÓN SUPERIOR

## *INCLUSIVE PREPARATORY ACTIONS: TOWARDS BETTER HIGHER EDUCATION*

Gimena Lorenzi<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Oeste, Argentina. Doctora en Ciencias Económicas. E-mail: gimenalorenzi@gmail.com

**Resumen:** Este trabajo posdoctoral se enfoca en analizar teóricamente la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA) y concluir esa etapa de estudio. Examina las acciones inclusivas propedéuticas destinadas a reducir esta tasa de deserción. Se investigan los factores que influyen en la deserción y la viabilidad de implementar acciones organizacionales para combatirla, centrándose en las competencias digitales de los estudiantes y las estrategias de enseñanza empleadas. En el transcurso de la investigación, se identificó una "falacia del mérito" o inclusión excluyente, donde la brecha entre expectativas institucionales y personales se justifica bajo la noción de igualdad de oportunidades, evidenciada en la promoción de la marca "Orgullo UBA". La deserción universitaria en Argentina presenta particularidades debido a las características del sistema educativo superior y a los desafíos enfrentados, incluyendo la descentralización y los impactos de la pandemia. Se destaca la diversidad del sistema educativo, desde universidades públicas de acceso gratuito hasta instituciones privadas con distintos criterios de ingreso. El concepto de mérito es fundamental en la experiencia universitaria, aunque investigaciones revelan disparidades en el acceso y la permanencia de sectores vulnerables en la educación superior. El mérito se ha vinculado con el prestigio y la excelencia de la UBA, especialmente durante sus celebraciones de 200 años. Se sugiere la implementación de medidas reflexivas en la comunidad académica para establecer acciones inclusivas propedéuticas, aprovechando los recursos disponibles en la Universidad, con el propósito de crear una Universidad más inclusiva y reflexiva.

**Palabras-clave:** Deserción estudiantil. Universidad de Buenos Aires (UBA). Igualdad de oportunidades.

**Abstract:** This postdoctoral work focuses on theoretically analyzing the dropout of students at the Faculty of Economic Sciences of the University of Buenos Aires (FCE-UBA) and concluding that stage of study. Examines inclusive preparatory actions aimed at reducing this dropout rate. The factors that influence dropout and the feasibility of implementing organizational actions to combat it are investigated, focusing on the digital competencies of students and the teaching strategies used. In the course of the investigation, a "fallacy of merit" or exclusive inclusion was identified, where the gap

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i40.1267>

Autores convidados



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

between institutional and personal expectations is justified under the notion of equal opportunities, evidenced in the promotion of the "Orgullo UBA" brand. University dropouts in Argentina present particularities due to the characteristics of the higher education system and the challenges faced, including decentralization and the impacts of the pandemic. The diversity of the educational system stands out, from public universities with free access to private institutions with different entry criteria. The concept of merit is fundamental in the university experience, although research reveals disparities in the access and permanence of vulnerable sectors in higher education. The merit has been linked to the prestige and excellence of the UBA, especially during its 200-year celebrations. The implementation of reflective measures in the academic community is suggested to establish inclusive propaedeutic actions, taking advantage of the resources available at the University, with the purpose of creating a more inclusive and reflective University.

**Keywords:** Dropout of students. Universidad de Buenos Aires (UBA). Equal opportunities.

## Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en ofrecer un análisis de carácter teórico para concluir la etapa posdoctoral. La investigación se centra en el estudio de la deserción de estudiantes de nivel superior en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), en relación a las acciones propedéuticas inclusivas, destinadas a reducir la tasa de deserción. Se investiga la deserción en correspondencia con los factores que la influyen, y la viabilidad de implementar acciones organizacionales propedéuticas inclusivas para combatirla. Durante el posdoctorado, se aborda específicamente el factor de deserción relacionado con las competencias digitales de los estudiantes y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.

En el proceso de investigación, tanto en la recolección de datos como en el posterior análisis, uno de los descubrimientos destacados se relaciona con una falacia del mérito, también conocida como inclusión excluyente, que se manifiesta a través de la brecha entre las expectativas institucionales y personales, y se justifica mediante la noción de igualdad de oportunidades. Este hallazgo se evidencia en la promoción de la marca "Orgullo UBA", que aglutina conceptos de prestigio, meritocracia, calidad y excelencia académica de la Universidad. En este contexto, se presenta una reflexión teórica en relación con estos hallazgos (LORENZI, 2022).

Se reconoce que la deserción universitaria posee particularidades propias, dadas las características del sistema de educación superior, especialmente en el contexto argentino. El sistema educativo en Argentina se conforma como un conjunto de instituciones que no siempre operan de manera coordinada. En los últimos años, se ha enfrentado a una serie de desafíos, desde la descentralización hasta los impactos de dos años de pandemia. Además, se destaca que el sistema de educación superior argentino alberga, tanto universidades públicas de acceso

irrestringido y gratuito, otras con cursos o exámenes de ingreso, y también instituciones de educación superior privadas.

La lógica de universalización de la educación en Argentina, a través del sistema público, refleja la política de igualdad de oportunidades que se ofrece a todos los ciudadanos, abarcando niveles iniciales, primarios y secundarios como obligatorios. Por otro lado, la UBA se caracteriza por su sistema de ingreso a través del Ciclo Básico Común (CBC), que no requiere un examen de ingreso, sino únicamente la finalización de los estudios secundarios. Los análisis realizados destacan la importancia de los factores de deserción individuales, seguidos en segundo lugar por los factores socioeconómicos. El concepto de mérito se ha convertido en un elemento significativo en la idea de “sobrevivir en la universidad”, relacionado no sólo con la supervivencia, sino también con el merecimiento, en función de las habilidades personales e individuales.

Sin embargo, investigaciones recientes, así como aquellas menos recientes, demuestran las disparidades en el acceso y la dificultad en la permanencia de los sectores más vulnerables en la educación superior. Por lo tanto, estas reflexiones finales explican cómo la noción del mérito se ha consolidado y ha influido en la toma de decisiones con respecto a la deserción. Una de las primeras observaciones se relaciona con la predominancia del mérito como parte del prestigio, la excelencia y la calidad académica de la UBA, especialmente durante las celebraciones de sus 200 años bajo el lema “Orgullo UBA”. Un análisis crítico sugiere la posibilidad de implementar medidas que fomenten la reflexión dentro de la comunidad académica, aprovechando los recursos disponibles en la Universidad, con el fin de establecer acciones propedéuticas inclusivas y configurar una Universidad cívica potencial.

## **La educación superior como derecho**

Casi todos los acuerdos internacionales señalan que el progreso de un país depende en gran medida de la educación. Durante muchos años, Argentina se ha destacado por considerar la movilidad social a través del acceso a la educación superior como una vía fundamental para el desarrollo. Incluso contamos con la Universidad Obrera Nacional, creada por el expresidente Juan Domingo Perón, que en la actualidad se la conoce como Universidad Tecnológica Nacional. Sin embargo, después de la implementación de políticas neoliberales en los años 90' y la promulgación de la Ley Federal de Educación, la calidad y el contenido de la educación secundaria y primaria se han visto notablemente mermados en Argentina. Esto ha llevado al país a adoptar un enfoque más similar a aquellos sistemas sociales y educativos excluyentes, como los que Pierre Bourdieu menciona en su obra “Los herederos”.

En este contexto, es relevante recurrir a los clásicos de la sociología. La discusión planteada por Émile Durkheim sobre el sistema educativo como un agente que reproduce los patrones sociales y normas debe ser tenida en cuenta. Por lo tanto, el enfoque no se centra en la formación de élites ni en la meritocracia para acceder a ciertos círculos sociales basados en el capital social y cultural de los individuos. Más bien, se enfoca en el sistema educativo como una herramienta de socialización de una sociedad en particular.

Max Weber se ocupa de la legitimación de la autoridad, es decir, cómo la autoridad racional-legal obtiene su legitimidad a través del ejercicio de poder en el contexto burocrático. En consecuencia, quienes ocupan posiciones de autoridad en la estructura burocrática respaldan las acciones, conocimientos y prácticas de aquellos que están subordinados. No se cuestiona si lo que se enseña y cómo se enseña en la educación superior es pertinente para los tiempos actuales y la sociedad en su estado actual, ya que los docentes, quienes una vez fueron estudiantes de las mismas instituciones, perpetúan esos conocimientos, inclusiones y exclusiones. El sistema de evaluación, como instrumento analizador y nivelador de oportunidades, legitima estas situaciones. Clasifica a los aptos de los no aptos y justifica la dominación racional-legal mediante la idea de selección natural en el sistema educativo, basada en los méritos individuales. Esto implica el ejercicio de la violencia simbólica a través de la falacia del mérito.

Es esencial considerar el concepto de “habitus”, que sostiene que la herencia cultural de origen ejerce una influencia determinante en la vida académica, el lenguaje y la forma de pensar y expresarse (BOURDIEU y PASSERON, 2003). A pesar de los discursos que abogan por la igualdad de oportunidades, se pasan por alto las desigualdades de origen. Esto guarda una estrecha relación con el discurso predominante desde la crisis de los años 70’, que enfatiza la igualdad de oportunidades, sin tomar en cuenta las diferentes posiciones de partida. Se promueve un discurso que prioriza la competencia en el mercado, el valor personal, el consumo en función de los recursos disponibles y la ocupación de posiciones que cada individuo supuestamente merece según sus esfuerzos. Sin embargo, este enfoque no considera el efecto multiplicador de las desigualdades que existen y que influyen significativamente en todo el sistema educativo.

La individualización de las desigualdades está asociada al reino de la igualdad de oportunidades, que se convierte poco a poco en el modelo cardinal de la justicia social. Cuando se considera que cada uno debe tener las mismas oportunidades que los demás de alcanzar todas las posiciones sociales en función de su mérito, la percepción singular de las desigualdades “en calidad de” tiende a ser más aguda. Mientras el modelo de la reducción de las desigualdades entre las posiciones sociales estaba destinado a las clases sociales, la igualdad de oportunidades se destina a individuos que pueden sentirse más o menos discriminados, tratados de manera inequitativa en función de las posibilidades, sus trayectorias y de lo que son, y no en función de su lugar en la división del trabajo. (DUBET, 2020, p. 60-61).

En un momento posterior, Dubet (2020) plantea un modelo de justicia que busca “no tanto reducir las disparidades sociales como generar ‘disparidades justas’ a través de una competencia basada en la meritocracia perfectamente equitativa” (p. 64). En cuanto a la justificación de estas diferencias, se mencionan principios relacionados con la noción de igualdad y mérito, donde cada individuo obtiene lo que se merece en función de sus esfuerzos y talentos. Por último, se subraya la importancia de la autonomía, considerando injustas las disparidades que obstaculizan la expresión de la creatividad individual.

En otros de sus libros, el autor plantea que:

[...] la creación de la escuela laica, gratuita y obligatoria hasta finales del siglo XIX fue un progreso real en materia de igualdad de posiciones, ya que esta escuela ofrece a todos los niños la posibilidad de compartir la misma cultura, la misma lengua y los mismos

valores. Igualdad escolar presupuso la convicción de que la escuela debía ofrecer un bien común (DUBET, 2011, p. 26).

Este bien común preparaba para un mundo laboral y una acentuación de la división social del trabajo en donde:

[...] el elitismo republicano reposaba sobre una concepción muy particular de justicia escolar. La igualdad no impedía que cada uno debiera quedarse en su posición, una vez que esta posición estaba asegurada ... [la escuela] busca producir igualdad sin trastocar el orden social, el nombre del contrato social republicano. (DUBET, 2011, p. 26-27)

Para expresar su crítica a la igualdad de oportunidades como fundamento de la justicia social, el autor plantea que la igualdad de oportunidades es una idea ficticia en lo que respecta a asuntos probabilísticos. Se basa en la creencia de que en cada generación, la inteligencia y la capacidad de superación se distribuyen de manera proporcional. La igualdad se asemeja más a la igualdad política y la libertad que a la igualdad social. No aborda directamente las desigualdades sociales, pero ofrece a cada individuo la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales, sin importar cuán desiguales sean estas posiciones (DUBET, 2011, p. 55). De esta manera, las diferencias de origen se disuelven y el mérito se convierte en un resultado de las desigualdades. El autor sugiere que se intenta cuantificar el mérito de manera científica a través de métodos de probabilidad y estadística, lo que conlleva a un determinismo social. Esto, a su vez, da lugar a lo que el autor denomina una responsabilidad individual por el lugar que uno ocupa en la sociedad.

En particular, se enfocan en dos acciones que son consideradas responsables: las dirigidas a estudiantes de escuelas públicas y aquellas dirigidas a personas con discapacidad. La discriminación positiva se plantea como una posible solución, aunque no está exenta de críticas. La elección entre políticas focalizadas y políticas universales ha sido un debate prolongado sin resolución en ninguno de los extremos. No obstante, en este contexto, la propuesta de abandonar la noción de igualdad de oportunidades en favor de otros mecanismos de equidad se considera una opción viable. En Argentina, la UBA y su política de ingreso irrestricto surgieron como parte de un Estado presente y protector. Sin embargo, después de los años noventa y con la masificación de la educación superior, no se han introducido nuevas perspectivas. Como resultado, el mito de la igualdad de oportunidades persiste, se alimenta y justifica mediante la meritocracia.

En resumen, la edificación de los factores sociales de desigualdad está en que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios. (BOURDIEU y PASSERON, 2003, p. 45)

En respuesta a la negación y la argumentación lógica de las disparidades, Bourdieu y Passeron (2003) plantean que de alguna manera se encubren las diferencias sociales en relación al éxito o fracaso en el ámbito escolar, y se comienza a aceptar como algo natural la responsabilidad individual en esta cuestión. Cuando se garantiza la igualdad en la transmisión de contenidos y en la realización de evaluaciones, se legitima la idea de que las desigualdades solo derivan de los talentos o las fallas individuales.

## Entre la excelencia y la inclusión

Uno de los aspectos destacados de este proceso de investigación es evaluar si las acciones emprendidas por la UBA son genuinamente inclusivas o no. La mayoría de estas medidas pueden considerarse como propedéuticas, pero no necesariamente inclusivas en su totalidad. Falta incorporar el componente de integralidad y participación en el contexto de una política pública que abarque a toda la universidad. En este sentido, se puede identificar una dualidad en los discursos, ya que por un lado se promueve la inclusión y la democracia en la universidad, pero al mismo tiempo se perpetúa la meritocracia, lo que refuerza el estado actual de las cosas. La UBA se esfuerza por nivelar las oportunidades para todos los estudiantes, pero al no considerar la diversidad de orígenes de estos estudiantes, acaba validando las desigualdades arraigadas en los mismos y, en última instancia, los hace sentir culpables en caso de no alcanzar el éxito en la UBA.

De esta aparente contradicción, que explica por qué la existencia de unos pocos casos de ascenso social nunca derogan la estructura global de las desigualdades de clase y la legitimidad de la cultura dominante, resulta lo que podemos llamar una “paradoja meritocrática”: ¿cómo la creencia individual y colectiva en la “igualdad oportunidades”, incluso cuando se materializa por medio de trayectorias (poco frecuentes) de ascenso social, contribuye a mantener, naturalizar, justificar y hasta racionalizar las fronteras sociales; mediante un proceso social de selección, eliminación y autoeliminación que resulta mucho más eficaz que otros modos de dominación más explícitos, como la segregación jurídica (de casta o de raza) o la fuerza física (colonial capitalista o religiosa)? ... Mediante cualquier “trabajo pedagógico” (escolar o no) y más allá de cualquier impedimento físico o segregación jurídica, la reproducción de las jerarquías sociales y culturales se ve posibilitada por aquello que los autores llaman “violencia simbólica”. Lo propio de esta “violencia”, su eficacia específica, consiste en que quienes la ejercen y quienes la acatan la desconocen, lo cual provoca que unos y otros acepten como “naturales” y “evidentes” el lugar, el rol o el destino que se le promete objetivamente a la mayoría de los integrantes de la clase de origen. (PASQUALI y POUPEUA, 2018, pp. 13-14).

Por ello se proponen armar sistemas de seguimiento diferenciales y de accesibilidad a determinadas acciones específicamente pensadas para determinadas poblaciones. Es decir, el inicio de políticas focalizadas dentro de la masividad.

## La deserción universitaria en ingresantes y las acciones organizacionales para prevenirlas

La deserción es un fenómeno complejo. A menudo, se intenta abordar esta problemática desde una perspectiva estadística, sin profundizar en su definición. En otros casos, se la define en función de sus causas, y en ocasiones se la reduce a un simple hecho social: el abandono de la educación. Cabe destacar que la deserción varía significativamente según el nivel educativo, la región, el país y el tipo de sistema educativo en cada región.

En primer lugar, es importante destacar que la deserción no se puede estudiar únicamente desde una perspectiva de causa y efecto. No es posible ofrecer una única causa para un fenómeno tan complejo. Vincent Tinto propone una definición de deserción que varía según la perspectiva o

el interés particular que se esté analizando, ya sea desde una perspectiva individual, organizacional o nacional. En el caso de muchos estudiantes entrevistados que eran desertores de la UBA, en realidad no lo eran si se toma en cuenta la deserción del sistema educativo en su conjunto, ya que la mayoría continuó sus estudios en otras instituciones, ya sea universitarias, terciarias o en el sistema informal.

La mayoría de los estudiantes entrevistados, tanto aquellos que permanecieron en la FCE como aquellos que abandonaron, mencionaban principalmente el concepto de deserción voluntaria según la definición de Vincent Tinto. Esto implica que describían, a través de diferentes términos, pero con significados similares, una brecha y una falta de compatibilidad entre sus expectativas y las de la organización. Hablaban de las altas expectativas de la UBA como una institución en su conjunto, sin distinguir entre las unidades académicas. Valoraban positivamente esas expectativas, incluyendo el prestigio académico, la calidad y la reputación de la organización. Por lo tanto, aquellos que no tenían la capacidad individual para adaptarse a esas expectativas decidían abandonar voluntariamente sus estudios en la universidad. Según Vincent Tinto, en esta situación, no hay intervención organizativa efectiva, ya que, si un estudiante decide abandonar voluntariamente, no hay mucho que la institución pueda hacer por él. De hecho, algunos administradores mencionaron esta perspectiva.

La decisión voluntaria de desertar conllevó una serie de reevaluaciones en la literatura, en los términos y en los significados que las personas en la UBA asociaban con este fenómeno. Por lo tanto, es crucial considerar la deserción como un fenómeno complejo en lugar de limitarse a causas y efectos, como se planteó inicialmente en esta investigación. La reflexión sobre la complejidad del fenómeno parte de una perspectiva ética que reconoce la importancia de la educación en la sociedad. Como señaló la profesora y doctora María Teresa Casparri en su discurso al recibir el título de Doctor Honoris Causa:

El desarrollo de la labor educativa con el imprescindible nivel de excelencia, formación de la cultura del esfuerzo, la ética y el reconocimiento al mérito, es el mejor acompañamiento y enseñanza que podemos legarle a nuestros estudiantes a lo largo del proceso educativo. Es nuestra responsabilidad con los estudiantes y con la comunidad que cede parte de sus recursos para financiar estos procesos, pero que además necesita ese aporte profesional.

Por otra parte, es significativo considerar los impactos en los procesos de enseñanza previo a los universitarios pero que inciden negativamente. Algunos estructurales como nivel de deserción y resultado de las evaluaciones nacionales e internacionales, que requieren de una acción más amplia en los distintos niveles de responsabilidad. Otros, más recientes, fueron generados en los periodos de pandemia y cuarentena y requieren acciones integradas e inmediatas.

Este último aspecto se trata de llevar a cabo el difícil proceso de integrar alumnos afectados por dichas situaciones sin resignar la calidad, exigencias y excelencia, base del desarrollo profesional y académico. Exige una imaginativa y ardua tarea para desarrollar esfuerzos en tareas de nivelación que ayuden a superar exitosamente el proceso de inserción.

Y si fuera posible, dar lineamientos y apoyo dentro de vuestras funciones sociales, para recuperar a los que deben ser futuros ingresantes a los ciclos universitarios que se han visto afectados o se han apartado por las contingencias señaladas.

Se trata de la difícil gestión de las universidades para crecer en estos contextos, equilibrando el incremento de la matrícula con garantizar la calidad de la enseñanza y la exigencia de los procesos de evaluación (CASPARRI, 2021).

Un análisis más profundo de las biografías narrativas reveló claramente la importancia del mérito, expresada a través de diversos términos. Los estudiantes perciben a la UBA como una institución de gran prestigio, reconocida en rankings internacionales, con una destacada comunidad de investigadores y líderes. Para ellos, el mérito, el esfuerzo personal, la voluntad propia y las habilidades individuales son los factores determinantes para alcanzar el éxito académico. En algunas ocasiones, se hace mención a la escuela secundaria de origen y las responsabilidades laborales, pero estas circunstancias se consideran insuficientes, ya que se enfatiza que no se esforzaron lo suficiente. Como resultado, la meritocracia comienza a arraigarse entre los estudiantes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la deserción y la retención en la universidad se vinculan estrechamente con el mérito y las habilidades individuales. En este contexto, es difícil que la institución pueda implementar medidas efectivas para mejorar las tasas de deserción, ya que el mérito se ha convertido en un criterio individual fundamental. La igualdad de oportunidades se erige como la ideología subyacente que respalda el mérito. Explorar y comprender este significado a través de sus diferentes facetas puede proporcionar herramientas para un nuevo análisis de la institución mediante microanálisis específicos. La posibilidad de desafiar la noción de que el mérito es la única forma de tener éxito en la UBA solo se logra a través de un enfoque crítico.

No obstante, la experiencia personal, las entrevistas con los estudiantes y los datos estadísticos respaldan la idea de que la permanencia en la universidad no es solo una cuestión de supervivencia, sino que se convierte en un motivo de orgullo para aquellos que logran graduarse. La UBA comienza a promover una marca distintiva: “Orgullo UBA”. Este lema encapsula la creencia en el mérito, el prestigio, la igualdad de oportunidades y la convicción de ser los mejores, lo que lleva a la expectativa de ocupar los lugares más destacados en la sociedad.

Se hace cada vez más evidente que las disparidades en el acceso a la educación superior derivadas de diferencias de origen son cada vez más notorias. Las clases socioeconómicas más desfavorecidas tienden a estar subrepresentadas entre los estudiantes, no solo en este estudio, sino en investigaciones similares realizadas por otros académicos. El sistema educativo, de alguna manera, realiza una serie de selecciones que se justifican mediante exámenes y la noción de igualdad de oportunidades como base para la equidad. Esto no solo crea una ilusión, sino que perpetúa el estado actual de desigualdad. Las pequeñas disparidades comienzan a tener un efecto multiplicador que se hace evidente al llegar al final del proceso educativo. Por lo tanto, las decisiones sobre dónde vivir, qué escuela elegir, con quién relacionarse y otros detalles similares dan cuenta de los efectos amplificadores de las desigualdades.

La universalización y democratización de la educación han transformado la forma en que se generan las desigualdades. La selección que solía ocurrir de manera temprana ahora se extiende a lo largo de los diferentes caminos educativos, “con un efecto multiplicador de las pequeñas disparidades que diluye las diferencias de clase en los propios recorridos” (DUBET,



2020, p. 42). La democratización, al abrir la educación a todos los que deseen acceder, disimula las desilusiones finales al responsabilizar de manera individual a las personas mediante este efecto multiplicador.

Las múltiples desigualdades se vinculan con la idea de igualdad de oportunidades basada en el mérito. Al considerarse parte de las capacidades o fracasos individuales, las experiencias y acciones personales se perciben como asuntos privados, desconectados de la dimensión social. No llegan a ser consideradas como problemas sociales en sí mismas. Como lo expresa Dubet (2020, p. 74-75), “como si la ‘felicidad personal’ y la ‘infelicidad pública’ estuvieran en conflicto, la búsqueda de justicia para uno mismo y la injusticia en el mundo se contraponen”. En el engaño del mérito, se acepta como algo social y psicológicamente justificable; los esfuerzos individuales, la suerte y el mérito se convierten en los factores explicativos de los logros o fracasos individuales.

La igualdad de oportunidades opera como una distribución de probabilidad normal, donde se supone que todos obtienen lo que merecen generación tras generación en función de sus esfuerzos y la suerte. Como lo describe Rosanvallon (2012, p. 22), “propongo llamar a esta situación la paradoja de Bossuet, en la cual las personas generalmente lamentan lo que permiten en particular. Esta paradoja subyace en la esquizofrenia contemporánea. No se trata solo de una inconsistencia culpable”. Esta paradoja impulsa un concepto similar al de la “imaginación sociológica”, donde en contextos globales, los fenómenos sociales pueden ser objetivados, mientras que, en situaciones individuales, son responsabilidad de cada individuo. Además, “la paradoja está relacionada con el hecho de que los juicios morales y sociales se forman a partir de situaciones más notorias y extremas, en las cuales las personas se ven como sujetos abstractos, mientras que sus acciones personales se basan en justificaciones más estrechas y concretas” (ROSANVALLON, 2012, pp. 23).

Es evidente que los profesionales que han pasado por las aulas universitarias operan en un ciclo de producción intelectual que refuerza y valida sus propias perspectivas. La validación del conocimiento, en este caso, proviene de la comunidad científica, que a su vez ha sido validada previamente por otros. Esto significa que, a pesar de los esfuerzos realizados, la reproducción de la que Bourdieu habla en relación con la violencia simbólica, la cual implica una dominación y una violencia de poder que se internaliza y se acepta socialmente, forma parte de la justificación de los méritos de los estudiantes, lo que en última instancia revela su falacia. Los estudiantes tienden a pasar por alto su propio contexto de origen, como el tiempo dedicado al trabajo, su trasfondo cultural, sus prácticas, sus hábitos de estudio, lectura, consumo de cine, arte y música. No reconocen que su forma de vestir y hablar también son un componente de su capital cultural. En su lugar, suelen atribuir sus logros o fracasos únicamente a sus habilidades, capacidades, esfuerzos y determinación.

Es evidente que, debido a los cambios socioeconómicos en la región, las desigualdades se han intensificado en los sistemas educativos, y esta disparidad es particularmente notable en la educación superior. La tensión entre la búsqueda de calidad y la inclusión masiva rara vez se discute públicamente. Por lo general, se ha analizado la desigualdad en el acceso a la educación superior como un efecto de otras desigualdades iniciales. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, parece que no se han logrado avances significativos. La cuestión clave es

cómo transformar la educación de una mera consigna en una realidad efectiva que esté al alcance de todos los interesados en ingresar a la educación terciaria (RAMA, 2006, p. 99).

La brecha entre lo que se espera de los estudiantes en la universidad en términos de contenidos y estándares, y lo que efectivamente han adquirido en su educación previa, es cada vez mayor. Las habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir en su transición de un nivel educativo a otro van más allá de lo meramente académico. A menudo, los estudiantes recorren este camino solos, ya que prevalece una cultura de competencia y meritocracia. A pesar de que han obtenido un título de educación secundaria que los habilita para ingresar a la universidad, esto no garantiza su éxito en el sistema. Se tiende a culpar a los estudiantes por su supuesta falta de habilidades, lo que se traduce en acusaciones de “no saber estudiar”, “no comprender textos”, “no entender explicaciones” y “no saber organizarse” por parte de los propios estudiantes. La tendencia hacia la democratización en el acceso a la universidad ha destacado un problema fundamental para las instituciones: la dificultad de satisfacer la demanda de estudiantes (Parrino, 2014, p. 115). Por lo tanto, es esencial que se implementen políticas específicas, especialmente considerando la constante escasez de recursos en las instituciones públicas.

El perfil de los estudiantes que ingresan a la educación superior, sus recursos y su base de conocimientos, así como la responsabilidad de abordar estos desafíos, son cuestiones que las instituciones de educación superior deben considerar de manera crítica. La democratización de la educación superior se aborda desde diversas perspectivas, como la meritocracia, la igualdad de oportunidades, la eliminación de discriminaciones y la inclusión social. Sin embargo, la mera igualdad de oportunidades que se basa en el mérito “no reduce necesariamente las desigualdades sociales, ya que se requiere una noción más amplia de derecho para lograr una verdadera equidad y justicia social” (DEL VALLE y SUASNÁBAR, 2018, pp. 51). Creer que la educación irrestricta y la educación pública son suficientes para democratizar la educación en la actualidad es una falacia. Por lo tanto, la falta de políticas organizativas proactivas para abordar estos problemas no concuerda con una institución universitaria que sea verdaderamente cívica y socialmente responsable.

El análisis teórico realizado se centra en la ocultación de un aspecto importante: Nadie habla abiertamente del mérito necesario para graduarse en la UBA, a pesar de que este concepto opera como un discurso políticamente correcto, como se ha discutido anteriormente. Esto pone de manifiesto la falacia de la igualdad de oportunidades cuando las condiciones iniciales de los estudiantes son tan diversas. El examen sigue siendo la justificación y el factor de responsabilidad en relación con el mérito. La tensión entre la inclusión y la calidad se refleja en la ambivalencia de los discursos en busca del prestigio de la universidad. Como dijo Marx, citado en Bourdieu y Passeron (1981), el examen no es más que el autismo burocrático del conocimiento, el reconocimiento oficial de la transmutación del conocimiento profano en conocimiento sagrado.

Desde la perspectiva docente, a menudo se reproducen suposiciones y prácticas basadas en las experiencias cuando eran estudiantes. Esto da lugar a una repetición de la misma posición docente. Es crucial cuestionar las prácticas docentes, ya que la falta de cuestionamiento perpetúa la violencia simbólica. Esto conlleva a una homogeneización del perfil del estudiante, asumiendo

que son iguales a los de generaciones anteriores sin cuestionar esta representación social. Se atribuyen características a los estudiantes que no necesariamente poseen. Si el cuerpo docente, los administradores y el personal no docente mantienen una visión homogénea de los estudiantes y afirman el orgullo basado en méritos y prestigio, las acciones organizacionales tienen limitaciones para abordar la prevención de la deserción.

Sin embargo, también es importante destacar que los docentes de los primeros años son quienes más experimentan y sufren los efectos de la deserción. Observan cómo sus aulas se vacían a medida que avanzan las semanas después del inicio de clases, especialmente tras los primeros exámenes. Es fácil imaginar lo complicado que resulta establecer conexiones y relaciones con un grupo que no logra cohesionarse, con personas que, con base en años de experiencia, se sabe que en su mayoría abandonarán. Las pérdidas no afectan solo a los estudiantes, sino también a sus familias, a los docentes, a la institución y al Estado en términos del presupuesto asignado para la educación superior.

Surgen preguntas importantes en relación con estas reflexiones finales: ¿Quién se encargará de abordar las deficiencias de los estudiantes que ingresan a la universidad en la actualidad? ¿Dónde recae la responsabilidad y cómo se abordará esta cuestión? Es esencial plantear estos interrogantes para abordar el problema de manera colectiva y no cargar la responsabilidad únicamente en los estudiantes y sus familias.

Los padres saben que el desempeño escolar de los hijos tendrá un papel decisivo en su futura trayectoria social, y que los títulos tienen mucha influencia en el acceso al empleo y al nivel de los ingresos. Todo deriva del hecho de que el valor de los títulos solo es relativo; depende de su escasez, de su selectividad y de su adecuación real o presunta a un segmento del mercado de trabajo. La “elección de la desigualdad”, con la que cada cual se ve en la necesidad de hacer, es mucho más paradójica si se tiene en cuenta que se basa en principios de justicia indiscutible: la igualdad de oportunidades meritocrática. Porque creemos en la igualdad de oportunidades y estimamos que los obstáculos sociales al éxito escolar deben eliminarse, la competencia continua se ha convertido en regla y todos están interesados en ahondar sus diferencias. (DUBET, 2015, p. 32).

Las desigualdades existentes se basan en diferencias iniciales que, a lo largo del tiempo, se acumulan y tienen un efecto multiplicador. Esto se refleja en las estadísticas que indican que la mayoría de los estudiantes que acceden a la educación superior provienen de los deciles más altos. Para abordar esta cuestión, es fundamental contar con un compromiso institucional sólido. Sin un consenso entre las diversas unidades académicas, docentes, administradores y toda la comunidad universitaria, es decir, sin un compromiso conjunto, no es factible modificar estas desigualdades dentro de la universidad. Es crucial que la deserción se convierta en un tema socialmente problematizado, y que la organización asuma un compromiso real con respecto a ello. Se requiere continuar realizando investigaciones que respalden diversas estrategias, prácticas en el aula, enfoques de aprendizaje y enseñanza, así como la cultura organizacional vigente, con el fin de reflexionar colectivamente y efectuar cambios. Estas reflexiones deben involucrar a toda la comunidad académica, especialmente a los docentes que enseñan en el CBC (PARRINO, 2014).

En 1985, la UBA, a través del CBC, optó por abrir sus puertas a una amplia gama de estudiantes, lo que resultó en una diversidad significativa en términos de preparación académica. Algunos estudiantes tienen notables carencias, mientras que otros cuentan con un nivel educativo y capital simbólico elevados. A pesar de la creciente cantidad de ingresantes, la universidad enfrenta un desafío: la retención y la graduación de estudiantes siguen siendo bajas. En instituciones masivas como el CBC, mantener una relación cercana con los estudiantes es un desafío, ya que las aulas suelen estar abarrotadas. Esto conduce a una enseñanza impersonal, rápida y posiblemente de menor calidad. Los estudiantes se encuentran con dificultades para aprobar los exámenes, estudiar y organizarse, lo que a menudo los desanima y los lleva a abandonar la institución al creer que la universidad no es adecuada para ellos. Sin embargo, al considerar el hecho de que en la FCE hay un docente por cada veinticinco estudiantes, es evidente que la distribución de recursos no es equitativa y se requieren medidas diferentes.

Sin un compromiso integral de la institución, como se mencionó anteriormente, no es posible aplicar una política exhaustiva y coordinada. Además, si el mérito es el principal factor que obstaculiza la permanencia en la universidad, ninguna acción organizacional podrá prevenirlo. El primer paso para desafiar la creencia en la habilidad personal y el mérito es visibilizar esta problemática. Enfocarse en la formación y la calidad de los docentes de primer año es esencial para mejorar la retención en las primeras semanas de clases.

## Cierre

El propósito principal de esta investigación doctoral era presentar propuestas inclusivas de nivel propedéutico para abordar los factores que contribuyen a la deserción universitaria, integrando las perspectivas de los estudiantes que ingresan a la FCE-UBA. La hipótesis general planteada sostenía que las acciones organizacionales dirigidas a los ingresantes de la FCE-UBA para abordar la deserción universitaria no eran propedéuticas e inclusivas. En resumen, esta hipótesis se confirmó.

En primer lugar, se comprobó que la cantidad de acciones que podrían ser consideradas propedéuticas e inclusivas en las unidades académicas estudiadas era muy limitada. Además, muchas de estas acciones no estaban diseñadas específicamente para abordar la problemática de la deserción universitaria. La falta de una política institucional focalizada en la disminución de la deserción era evidente. La falta de integración y coordinación entre las unidades académicas y entre la universidad y el nivel medio también contribuían a la problemática. La mayoría de las acciones analizadas incluían componentes propedéuticos y de capacidad de respuesta, pero carecían de dimensiones de participación y reflexión necesarias para ser consideradas propedéuticas e inclusivas.

La deserción sigue siendo un desafío importante en el sistema de educación superior argentino, especialmente en los estratos socioeconómicos más bajos. A pesar de la gratuidad y el acceso irrestricto al sistema, las desigualdades socioeconómicas siguen siendo un factor determinante en la disparidad de ingreso a la educación superior. El capital cultural de los estudiantes desempeña un papel crucial en su capacidad para acceder y mantenerse en la

educación superior. Las políticas educativas no solo deben ser formuladas a nivel nacional, sino también dentro de cada institución de educación superior. La autonomía universitaria brinda la oportunidad de reflexionar sobre las acciones internas y abordar la diversidad y la inclusión.

Es imperioso rebasar la aproximación hegemónica, de cambio marginal, con centro en los alumnos, y así, emprender una estrategia de reforma educativa radical, sistémica, con eje en remover el habitus académico dominante y sus efectos excluyentes –en perjuicio de clases y sectores desfavorecidos–. Ello exige, ante todo, revisar el capital cultural esperado y sus supuestos acerca de conocimientos, habilidades y hábitos críticos de los estudiantes en el punto de partida. Entonces, una estrategia con foco en primer año que enseñe lo omitido y valide. Asimismo, una estrategia curricular, y por ende universal, para todos, que supere la focalización prevalente. En ese marco, una estrategia de integración académica que amengüe la fragmentación del currículo y que, además, apunte a crear comunidad –a una mayor integración social–. A la vez, una estrategia que contemple la opción de incluir estructuras curriculares de alto impacto en los planes de estudio. Por último, una estrategia curricular, sí, pero también didáctica, que priorice el papel de las prácticas de enseñanza y su rol en la implicación académica de los alumnos. (EZCURRA, 2011, p. 84-85).

A pesar de las ventajas aparentes del acceso irrestricto y la gratuidad, estos factores pueden ocultar las dificultades que enfrentan ciertos estudiantes y justificar sus fracasos individuales, contribuyendo a un pacto de silencio social. Es esencial desarrollar políticas públicas internas, integrales y coordinadas dentro de la universidad que se centren en acciones propedéuticas inclusivas y que promuevan un entorno educativo más equitativo. Estas acciones deben ser específicas, flexibles y diversas, dirigidas a aquellos estudiantes que enfrentan mayores obstáculos para acceder y completar la educación superior. El objetivo es romper con los patrones de reproducción y poner de relieve la violencia simbólica y las diferencias en el capital cultural de los estudiantes.

## Referencias

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1981.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Ciudad de México: Siglo XXI, 2003.

CASPARRI, M. T. **Las Universidades Nacionales Argentinas**. Argentina: San Antonio de Padua, 2021.

DEL VALLE, D.; SUASNÁBAR, C. (Comp.). **Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008**. Buenos Aires: IEC - CONADU - CLACSO – UNA, 2018.

DUBET, F. **REPENSAR LA JUSTICIA SOCIAL**. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2011.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad?** (aunque digamos lo contrario). Ciudad de México: Siglo XXI, 2015.

DUBET, F. **La época de las pasiones tristes.** De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2020.

EZCURRA, A. M. **Igualdad en educación superior.** Un desafío mundial. Argentina: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

LORENZI, G. Acciones propedéuticas inclusivas. Análisis de las narrativas de los estudiantes de FCE – UBA. **Revista Desafíos del Desarrollo.** Instituto de Desarrollo Regional y de la Pequeña y Mediana Empresa. Universidad Nacional del Oeste, 2022a. En proceso de edición.

LORENZI, G. El impacto de la educación de emergencia en la FCE UBA. Reflexiones sobre la post pandemia. En: M. Gutiérrez y G. Lorenzi (Comp) **Desafíos en salida.** Post pandemia y desarrollo. **Imago Mundi**, 2022b. En proceso de edición.

PARRINO, M. **¿Evasión o expulsión?** Los mecanismos de deserción universitaria. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2014.

PASQUALI, P.; POUPEUA, F. Prólogo. En: P. Bourdieu y J. Passeron, **La reproducción.** Elementos para una teoría del sistema educativo (p. 9-30). Ciudad de México: Siglo XXI editores, 2018.

RAMA, C. **La tercera reforma de la educación en América Latina.** Fondo de Cultura Económica de Argentina: S.A., 2006.

ROSANVALLON, P. **La sociedad de iguales.** Buenos Aires: Manantial, 2012.

TINTO, V. **Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research.** **Review of educational research**, v. 45, n.1, p. 89–125, 1975.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.** Chicago: ERIC, 1987.

Tinto, V. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de Educación Superior**, v. 71, n.18, p. 1-9, 1989.