

**DIRECCIÓN
NACIONAL DE
INVESTIGACIONES**


**DOCUMENTOS DE
TRABAJO AREANDINA**
ISSN: 2665-4644

**X CONGRESO
INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
AREANDINO**

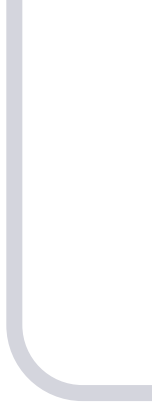
REFLEXIONES SOBRE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y LAS HUMANIDADES

Floralba Barrero Rivera


AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

The background features a large, light blue circle on the left side. A horizontal line with a rounded end extends from the top left towards the center. Another horizontal line with a rounded end extends from the right edge towards the center, positioned below the first line. The text is centered in the upper right quadrant of the page.

Las series de documentos de trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina se crearon para divulgar procesos académicos e investigativos en curso, pero que no implican un resultado final. Se plantean como una línea rápida de publicación que permite reportar avances de conocimiento generados por la comunidad de la institución.



Reflexiones sobre la deserción estudiantil y las humanidades¹



**Floralba
Barrero Rivera**

Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, docente de la Universidad de San Buenaventura. Líder de grupo de investigación Tendencias actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE), categorizado en "A". Profesora investigadora reconocida por Colciencias en categoría asociada.

Cómo citar este documento:

Barrero Rivera, F. (2019). Reflexiones sobre la deserción estudiantil y las humanidades. *Documentos de Trabajo Areandina* (2). Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/26654644.1714>

¹ Ponencia derivada de la tesis doctoral "Construcción de significados de la deserción estudiantil universitaria desde la narrativa y experiencia de estudiantes en riesgo de deserción" de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

Resumen

Se presentan los análisis de la deserción estudiantil en muy diversos contextos, marcados en general por una inclinación metodológica de carácter cuantitativo, para completarlos con elementos fundamentales de carácter cualitativo centrado en la narración. La investigación presenta, en primer lugar, el capital cultural, tanto el que aportan los estudiantes, como el que busca comunicarles el proceso educativo; concepto que se constituye en elemento indispensable para comprender en su complejidad el fenómeno de la deserción. En segundo lugar, la narración como método que permite acceder a los elementos cualitativos que motivan y condicionan la permanencia del estudiante dentro del sistema. Finalmente, la equidad educativa como propósito que debe guiar, tanto los esfuerzos pedagógicos, como aquellos que buscan remediar las falencias que ponen al estudiante en riesgo de desertar. La investigación referencia la "equidad educativa", para cuyo desarrollo comienza por exponer las líneas fundamentales del análisis de la sociedad realizado por Pierre Bourdieu. Se desarrollan las formas de "capital" a saber, el capital económico, el cultural, el social y el simbólico. El manejo del lenguaje, tanto escrito como oral, es primordial y gracias a la apropiación de este, los estudiantes logran enriquecer su capital cultural, y corrigen las inevitables desigualdades que suelen constituir un factor determinante del riesgo a la deserción. Y, en íntima conexión con ello, resalta el papel fundamental que deben desempeñar las humanidades frente al fenómeno de la deserción, ya que en ellas se concibe "la equidad educativa como camino para una educación que privilegie a la persona y la formación del estudiante, a partir de una perspectiva antropológica centrada en su propia historia".

Palabras clave: deserción estudiantil, educación, equidad educativa, narrativas.

Introducción

Es un lugar común considerar que la educación es uno de los medios más idóneos para corregir las injustas desigualdades en el seno de una sociedad, pero lo es igualmente constatar que en muchas ocasiones termina convirtiéndose en uno de los factores que más influyen en la perpetuación, e incluso acentuación, de tales desigualdades; y es precisamente el fenómeno de la deserción estudiantil uno de los elementos que más contribuyen a esa indeseada inversión. Porque, al ver frustradas sus aspiraciones de acrecentar su capital cultural y lograr así un ascenso en la escala social, el estudiante que deserta sufre una clara marginación que en muchos casos puede conducir a la exclusión social.

Este texto desarrolla tres conceptos que conforman lo que cabría llamar “el hilo conductor” de los resultados de la investigación. El primer lugar, el capital cultural, tanto el que aportan los estudiantes, como el que busca comunicarles el proceso educativo; concepto que se constituye en elemento indispensable para comprender en su complejidad el fenómeno de la deserción. En segundo lugar, la narración como método que permite acceder, más allá de lo cuantitativo, a los elementos cualitativos que motivan y condicionan la permanencia del estudiante dentro del sistema. Finalmente, la equidad educativa como propósito que debe guiar, tanto los esfuerzos pedagógicos, como aquellos que buscan remediar las falencias que ponen al estudiante en riesgo de deserta.

Los resultados recogen tres pasos. En primer lugar, comienza por conectar el concepto de “deserción” con los de “riesgo” y “retención”, como momentos de un mismo proceso, y evalúa luego los principales métodos mediante los cuales ha sido analizado el fenómeno, a saber, el psicológico, el sociológico y el organizacional; esto le permite valorar sus innegables logros, así como sus inevitables limitaciones. En un segundo paso, llamado “subjetividades”, se exponen los aportes que puede ofrecer una metodología de carácter cualitativo, que les conceda un valor fundamental a las narraciones elaboradas por los estudiantes concernidos. Se especifican las categorías bajo las cuales deberán evaluarse dichas narraciones, ordenándolas en tres grandes grupos. En primer lugar, aquellas categorías que se refieren a los diversos capitales que juegan en papel fundamental en la inserción del estudiante en su medio académico, a saber, el capital cultural, el económico y el social; luego, las categorías que apuntan al sistema educativo, es decir, al contexto institucional dentro del cual se lleva a cabo el proceso académico; y, finalmente, aquellos conceptos que pertenecen a la autobiografía misma del estudiante concernido.

La última parte de los resultados está dedicado a estudiar el concepto de “equidad educativa”, para cuyo desarrollo comienza por exponer las líneas fundamentales del análisis de la sociedad realizado por el conocido pensador francés Pierre Bourdieu. En una visión sintética en las cuatro formas de “capital” que articulan las complejas relaciones y tensiones dentro de un conglomerado humano, a saber, el capital económico, el cultural, el social y el simbólico.

Los resultados enfatizan de manera muy significativa la función que desempeña en todo ello el manejo del lenguaje, tanto escrito como oral, gracias a cuya apropiación los estudiantes logran enriquecer su capital cultural, y corrigen las inevitables desigualdades que suelen constituir un factor determinante del riesgo a la deserción. Y, en íntima conexión con ello, los resultados concluyen el papel fundamental que deben desempeñar las humanidades frente al fenómeno de la deserción, ya que en ellas se concibe “la equidad educativa como camino para una educación que privilegie a la persona y la formación del estudiante, a partir de una perspectiva antropológica centrada en su propia historia”. De modo que son las humanidades las llamadas a superar una concepción utilitaria del aprendizaje, y a centrar la atención de maestros y estudiantes en la persona, para contribuir así de manera decisiva a la nivelación del capital cultural de los estudiantes.

Este texto original permite ofrecer un aporte a la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil desde el encuentro con un modelo narrativo-biográfico.

Modelos teóricos sobre la deserción-retención

Modelo psicológico

El modelo psicológico tiene por objeto analizar los rasgos más significativos de la personalidad respecto a comportamientos específicos en situaciones y estadios de la vida concretos. Así, por ejemplo, para el caso que aquí concierne, este modelo se concentra en las particularidades psicológicas y comportamentales de los estudiantes y, a partir de ellas, establece los factores que diferencian a los que culminan sus estudios de los que desertan. Ahora bien, en su mayoría, los estudios psicológicos se desarrollan a través de metodologías cuantitativas que, valiéndose de encuestas masivas, analizan las correlaciones preestablecidas entre

intenciones-actitudes-comportamientos y retención estudiantil (Barreiro, 2017).

Modelo sociológico

Las construcciones teóricas de esta disciplina intentan comprender el rol de los factores sociales que influyen en el estudiante en su decisión de abandonar o permanecer en los estudios. Empero, esta visión no prescinde de los componentes psicológicos inherentes a cada individuo: el modelo sociológico ha tendido a equilibrar estas dos dimensiones.

El modelo de Tinto (1975) establece que el estudiante llega a la universidad condicionado por tres factores: antecedentes familiares, atributos personales y nivel de escolarización previo. Una vez que ingresa a la institución, el estudiante se responsabiliza de sus propios objetivos y adquiere compromisos institucionales. Del “convenio” con sus propios objetivos, se desprenderá su desempeño académico y su desarrollo intelectual; ambos generarán su integración académica. De los compromisos institucionales, se derivarán la interacción con sus compañeros y la interacción con los docentes; ambas generarán su integración social. Según Tinto (1975), después de pasar por este proceso, los individuos evalúan los compromisos adquiridos al comienzo y, como producto de esta reflexión, deciden si dejan o no los estudios. Este modelo privilegia la relación individuo-sociedad.

Modelo organizacional

El modelo organizacional comprende los estudios que se concentran, para analizar el fenómeno de la deserción, en las estructuras y particularidades de las instituciones educativas. En general, establece que los elementos del entorno universitario en el que está inmerso el estudiante tienen un gran impacto en su decisión de marcharse o continuar con sus estudios. Estos elementos incluyen un conjunto de beneficios extracurriculares, como los servicios de alimentación, el servicio de salud, la infraestructura, la oferta de actividades extracurriculares, etc. Estos elementos se encuentran en el campo de la operatividad de las instituciones educativas (Himmel, 2002). Sin embargo, el elemento más importante es la calidad de los docentes, evaluada por los estudiantes: las experiencias de cada alumno en los salones de clases están estrechamente ligadas a los niveles de satisfacción estudiantil documentados por las instituciones.

El primer estudio de este grupo que vale la pena examinar es el de Brier, Hirschy y Braxton (2008), quienes conceden la mayor importancia

a las estrategias que desarrolla una universidad para conseguir que el estudiante se integre por completo al ambiente de la institución y evalúe de forma favorable sus componentes, tales como la integridad de la institución, la preocupación por el bienestar del estudiante, la calidad de los docentes y los espacios, entre otros. Estos autores llevaron a cabo un experimento que consistió en contactar a los estudiantes a través de llamadas telefónicas, estableciendo con ello un registro que incluía información particular de cada uno de los estudiantes y algunas notas de sus trayectorias académicas, tomadas de su postulación a la universidad. Las primeras llamadas se hicieron al comenzar el otoño, y las llamadas de seguimiento, a comienzos de la primavera (Brier *et al.*, 2008, p. 18). El estudio concluyó que el interés de la universidad en seguir de cerca su proceso académico y personal tuvo un impacto positivo en la decisión de permanencia de los estudiantes y contribuyó a consolidar un diálogo permanente entre ellos y la institución. Sin embargo, los autores advierten que esta estrategia debe formar parte de un programa más amplio, si se quiere lograr la retención estudiantil; se deben crear otras estrategias, tácticas y programas para complementar y reforzar las percepciones de integridad institucional y compromiso con el bienestar del estudiante.

Por otro lado, Braxton, Millem y Sullivan (2000) propusieron comprender la repercusión de los modelos educativos en la trayectoria estudiantil. Así caracterizaron el vínculo entre la educación participativa y el desarrollo de habilidades de integración social en el espacio educativo, encontrando que este tipo de educación podría generar vínculos más estrechos entre el estudiante y el instituto educativo, lo que se traduciría en un mayor compromiso del alumno.

Teniendo esto en mente, Braxton *et al.* (2008) realizaron un estudio que se concentraba específicamente en la relación entre la educación participativa y la deserción, para lo cual utilizaron instrumentos cuantitativos que establecían correlaciones entre distintas variables, como la retención estudiantil. Establecieron que los institutos educativos que aplican modelos de estudios que les confieren a los estudiantes un papel activo y participativo tienen mayores índices de retención estudiantil.

Hacia el modelo narrativo-biográfico

A partir de una mirada crítica sobre los modelos comentados, Cabrera *et al.* (2006) revisaron los estudios y políticas desarrollados en torno a la deserción estudiantil universitaria en España y demuestran que sus índices son aún muy altos en el país. La revisión concluye que, a pesar

de los esfuerzos de diferentes teorías para establecer las causas de la deserción, no se ha encontrado ninguna solución del fenómeno, debido a la ausencia de conexiones entre las variables, que solo se comprenden mediante el estudio contextual de sus interacciones.

Con base en lo anterior, Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2013) adoptan el concepto abandono escolar temprano y lo relacionan con tres tipos de factores: microsocioal, mesosocioal y macrosocioal. Los factores microsocioales comprenden elementos vinculados a características individuales y relaciones interpersonales; los factores mesosocioales engloban asuntos de la familia, la escuela, los grupos de interés y la comunidad; los factores macrosocioales se relacionan con el sistema educativo, los vínculos estudio/empleo y los valores sociales predominantes en una sociedad. A partir de ello, los investigadores señalan que existe una fractura evidente entre los procesos internos de las instituciones educativas y los procesos sociales que tienen lugar fuera de ellas. Esta fragmentación obstruye la concreción integral de la educación de los estudiantes y fomenta un caldo de cultivo de múltiples causas que alejan a los estudiantes de las instituciones, hasta el punto de abandonar sus estudios. En consecuencia, desarrollan una investigación que recurre a las biografías y las historias de vida de los estudiantes para rastrear las causas de la persistencia de la deserción estudiantil temprana.

En cualquier caso, a este nuevo enfoque narrativo-biográfico le es necesario adoptar una metodología que le evite caer en el mero registro de las opiniones de los individuos, y que, antes bien, lo inscriba en el campo científico. Por ejemplo, a partir del enfoque constructivista de la teoría sociológica, Lehman (2007) hizo un estudio en el que explora el papel del concepto de *habitus* en las decisiones de abandonar la universidad. A partir del estatus y la clase social, el autor ahonda en las raíces sociales que llevan a determinados sujetos a abandonar la universidad. Concluye que en la decisión de permanecer desempeña un papel significativo la capacidad de adaptación al ambiente universitario, en el contexto de una sociedad muy jerarquizada y estratificada.

Así, este modelo incluiría factores decisivos que los otros modelos han ignorado: se trata de la experiencia escolar individual y colectiva, así como de factores provenientes de ámbitos externos a la institución educativa que también desempeñan un papel crucial en la decisión de desertar. Además, se precisa aclarar que, para hablar de asuntos como la calidad y la experiencia estudiantil, es imprescindible complementar el paradigma cuantitativo y buscar nuevos acercamientos, desde las voces de los estudiantes, que permitan comprender mejor la relación individuo-sociedad.

Exclusión y desigualdad como riesgo de deserción

La deserción estudiantil conlleva una serie de consecuencias negativas que forman parte de una gran red de factores que perpetúan y promueven la desigualdad y la inequidad en una sociedad. Por ello, Gómez (1988) ha planteado que la deserción estudiantil universitaria no debe ser entendida solo como el abandono definitivo de las aulas de clase, sino como el abandono de la formación académica, una acción con serias repercusiones para el individuo en el ámbito social. La importancia de ocuparse de la deserción estudiantil reside, precisamente, en atender la fractura ocasionada entre el individuo y la sociedad, pues esta brecha limita las posibilidades de movilidad social en el sistema. Esto es fundamental tratarlo para el caso colombiano, toda vez que las oportunidades de ascender en la escala social son bastante bajas, en comparación con otros países del mundo (Galvis y Meisel, 2014), y los índices de inequidad son demasiado altos¹, lo cual repercute también en los estándares educativos necesarios para avanzar en la escala social.

Ahora bien, para comprender el proceso que conduce de la deserción estudiantil a la exclusión social, partiré de la teoría de Pierre Bourdieu sobre el espacio social, la distinción y la exclusión, entendida esta última como fenómeno socioeconómico y cultural. Para ello, es necesario hacer un recorrido por los principales planteamientos del sociólogo francés, con el fin de comprender adecuadamente la exclusión social.

10

Pierre Bourdieu y el sistema escolar

Para Pierre Bourdieu (1989a), la realidad social es un continuum histórico, irreductible a una visión equilibrada y mecanicista que reduzca e invisibilice la experiencia de los agentes que lo componen:

Se puede así representar al mundo social bajo la forma de un espacio (con muchas dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o de distribución constituidas por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social que es considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio. Cada uno de ellos está acantonado en una posición o en una clase precisa de posiciones vecinas (por ejemplo, en una

¹ Para el 2015, el coeficiente Gini registró 0,522, siendo 1 total desigualdad y 0 total igualdad (DANE, 2016).

región determinada del espacio) y no se puede realmente —aun si puede hacerse en el pensamiento— ocupar dos regiones opuestas del mismo espacio (Bourdieu, 1989a, p. 28).

Con ello, Bourdieu afirma que, para comprender el funcionamiento de la realidad social, se debe recurrir a la idea de una serie de campos, entendiéndolos como un espacio (no necesariamente geográfico) en el que se generan determinadas relaciones e interacciones que les permiten a los individuos ocupar posiciones específicas dentro de los mismos. Los campos, en sus múltiples relaciones, son los que constituyen el espacio social, guardando, aun así, dinámicas particulares relativamente independientes que permiten considerarlos como objetos de estudio independientes. Dentro de estos campos, se establecen verdades legítimas y autónomas que guían y orientan los actos de sus miembros, una serie de patrones que los agentes hacen existir con sus prácticas, a la vez determinadas.

Los campos se configuran a partir de estructuras de diferenciación que se consolidan gracias a la distribución de poder entre los individuos que los componen. Dicha distribución es desigual y se expresa gracias a la existencia de capitales, que cada uno de los individuos posee en volúmenes distintos (Bourdieu, 1990). Esta posesión diferencial de los capitales es concomitante con la desigualdad social, que se reproduce a través de la inequidad. En este sentido, los diferentes campos en que los sujetos se disputan los capitales tienen condiciones que perpetúan la inequidad entre dichos sujetos. Es así como los campos se convierten en espacios de lucha por la distribución de los capitales, lo cual conduce a la contienda por el poder.

Ahora bien, hay que destacar que en estos campos se configuran normas y reglas de conducta que los individuos que los componen cumplen a cabalidad. Pero, más que una obediencia normativa, Bourdieu señala que se produce la adopción corporal, psicológica y emocional de estas reglas. A ese proceso de interiorización lo ha denominado *habitus*². Según Bourdieu, este concepto da cuenta del efecto que las estructuras

2 “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p. 86).

objetivas de un campo ejercen en las prácticas cotidianas de los actores sociales. Sin embargo, este no es un proceso mecanizado, sino que siempre está mediado por la subjetividad del individuo. Bourdieu se caracteriza por intentar trascender la dicotomía estructura-agencia a través de una posición mediadora entre estos elementos; esta posición se refleja, justamente, en el concepto de *habitus*.

Es importante comprender que el *habitus* permite generar categorías y esquemas de distinción y exclusión dentro de un campo, en la medida en que las percepciones y apreciaciones están mediadas por él, que es el principio generador de un estilo de vida reconocido como bueno y deseable por quienes conforman un campo. Así, Bourdieu establece que las acciones ideológicas, las estructuras propias de un campo, se inscriben en los hábitos de un individuo y se manifiestan en sus prácticas diarias, en sus rutinas, en la forma de verbalizar y corporeizar las situaciones que los definen como seres humanos. Como bien lo establece Bourdieu (2007, p. 86), el *habitus* es una estructura estructurada estructurante, y un ejemplo de ello es el lenguaje: es una estructura estructurada en cuanto proviene del espacio social, formado por cambios históricos que se condensan en un estrato sincrónico; es estructura estructurante porque organiza las visiones de mundo y las prácticas diarias de los individuos.

Asimismo, los campos de Bourdieu están constituidos por unos capitales cuyo volumen (relevancia) varía según el campo al que se haga referencia.

El capital es trabajo acumulado (en su forma materializada o su forma incorporada o encarnada) el cual, cuando ha sido apropiado de manera privada, esto es, sobre la base exclusiva de un agente o grupo de agentes, les permite apropiarse de la energía social en la forma de trabajo reificado o vivo (Bourdieu, 1986, p. 241)³.

Los capitales son, entonces, los elementos que se disputan los miembros de un campo en las luchas permanentes que implica la construcción de dicho espacio social. La acumulación de los capitales toma tiempo y su distribución y relevancia dan cuenta de la estructura inmanente del mundo social.

Para el sociólogo francés existen cuatro formas de capital: 1) capital económico; 2) capital cultural; 3) capital social, y 4) capital simbólico³. La

³ Pierre Bourdieu, al referirse al capital, designa generalmente tres formas: económico, cultural y social. Respecto al capital simbólico, Bourdieu (1989a, pp. 29, 37) lo toma como un efecto de reconocimiento y legitimación que recae sobre las formas de capital ya mencionadas.

disputa entre los sujetos por hacerse con estos capitales configura las redes de posiciones y reglas dentro de los campos; el deseo de lograr una mayor acumulación de capital es el motor de las relaciones de fuerza dentro de un campo.

- a. El capital económico alude a lo que conocemos habitualmente como capital, es decir, a los medios materiales y a los bienes que posee un individuo y que se pueden acumular o apropiar a través del mercado.
- b. El capital cultural comprende todas las cualidades y habilidades que el individuo adquirió gracias a la educación, evidenciable en tres formas: 1) la forma encarnada, que se refiere a las habilidades, conocimientos y disposiciones que se representan en la mente y el cuerpo del individuo; 2) la forma material, que remite a las posesiones de índole cultural de una persona: libros, diccionarios, instrumentos musicales, máquinas, etc., y 3) la forma institucionalizada, que es el reconocimiento institucional del conocimiento y las habilidades de un individuo, lo que le permite distinguirse de quienes tienen los mismos conocimientos, pero los han adquirido a través de la experiencia y no de la certificación académica (Bourdieu, 1986).
- c. El capital social alude a las redes sociales que puede generar un individuo, en las que desempeña un papel protagónico el reconocimiento que se conceden entre sí los seres humanos. En otras palabras, el capital social son los contactos importantes que tiene una persona. El volumen del capital social puede medirse por la cantidad de redes de conexión que tiene un individuo y por el volumen de capitales (cultural y económico) a los que puede acceder gracias a esas redes de contactos.
- d. El capital simbólico, que Bourdieu añadió después, está compuesto por una serie de capacidades inherentes al individuo, que ha desarrollado a través del reconocimiento de los demás miembros de un campo. En algunos textos de Bourdieu, el capital simbólico está representado bajo la idea de poder, ni más ni menos que el elemento en disputa, por el que se desarrollan una serie de luchas entre los agentes que componen un campo.

Al respecto, Bourdieu plantea que el sistema escolar es un campo en sí mismo, en el que se ha legitimado la visión de un grupo social sobre lo que es la realidad. La escuela, entonces, se convierte en un espacio de reproducción de los pensamientos hegemónicos, producto de las luchas simbólicas entre quienes ostentan el mayor capital simbólico (poder).

Según plantean Bourdieu y Passeron (1981), a pesar de que la escuela se ha visto como un espacio de equidad e igualdad, existe una serie de condiciones y factores que determinan la distribución desigual de las oportunidades entre los estudiantes. El principal factor que diferencia a los alumnos es la posesión previa del capital cultural. La mayor dificultad en este sentido es que los docentes asumen que su aula está compuesta por individuos homogéneos, poseedores de los mismos conocimientos, con lo que le abren la puerta a la inequidad (Bourdieu y Passeron, 1981). Y, pese a ello, el ámbito escolar es fundamental para la inclusión de los individuos en el mundo social tal como existe, pues quienes no se incorporan al sistema serán marginados. Aun así, el sistema educativo hegemónico sigue reproduciendo las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1981), por ejemplo, los individuos de las clases altas tienen la posibilidad de elegir sus profesiones de acuerdo con sus intereses y habilidades, mientras que las clases obreras y menos favorecidas tendrán que elegir sus carreras de acuerdo con sus ingresos y su capital cultural.

Exclusión social, deserción y equidad

Estos postulados permiten orientar la discusión sobre la deserción estudiantil, entendida como exclusión social, hacia las limitaciones estructurales propias de la concepción que ha originado el espacio social, en el que el sistema educativo desempeña un papel activo, pues es el núcleo de la reproducción del dominio de una clase, gracias a la legitimación de un discurso que se impone por medio de la violencia simbólica, disfrazada de oportunidades que conducen a la equidad.

Al respecto, Parrino (2014) señala que la adquisición de capital cultural mediante el acceso y la permanencia en las instituciones escolares es la mayor oportunidad con que cuenta un individuo para posicionarse en el sistema social. También es una oportunidad para que lo posicionen quienes serán sus pares y para alcanzar un nivel adecuado de distinción social que le permita acumular otros capitales, como el social, por ejemplo. Además, la autora indica que el conocimiento de la trayectoria del estudiante, según lo han propuesto Bourdieu y Passeron (1981), permitiría apreciar las diferencias entre los alumnos y aceptar que existe una desigualdad inicial entre ellos, frente a lo cual habría que aceptar, según Parrasino, que las distintas etapas educativas de la trayectoria del estudiante son, entonces, un proceso evolutivo, respecto al cual la deserción se entiende como una ruptura que reduce las oportunidades del estudiante para movilizarse en el espacio social y obtener la tan anhelada distinción.

La propuesta de Bourdieu permite entender el peso de la posesión del capital cultural en la decisión de un estudiante de permanecer o abandonar sus estudios universitarios. En primer lugar, la acumulación del capital cultural legado por la familia a través de la educación previa a la universidad le brinda una serie de ventajas al estudiante, que se traducen en mayores méritos escolares y, por lo tanto, en una continua y progresiva acumulación de este capital. En segundo lugar, la posesión del capital cultural favorecerá la permanencia de un estudiante en su carrera universitaria, pues, en el caso contrario, es decir, cuando no cuenta con el suficiente capital cultural para comprender los nuevos conocimientos, se sentirá más inclinado a desertar. Por último, la deserción ocasionará la pérdida de un capital cultural y, con ello, se reducirán las oportunidades de movilidad social del estudiante, a la vez que aumentará la exclusión.

Ahora bien, la teoría de los capitales de Bourdieu y su relación con la exclusión social nos remite a otros conceptos estrechamente vinculados con la educación. Entre estos, se encuentra el de equidad educativa, que será una de las ideas centrales en lo que sigue. Este concepto es sugerido por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 2003), el cual reza: “Toda persona tiene derecho a la educación”, afirmación que se ve confirmada por la Declaración Mundial sobre Educación (Unesco, 1990), según la cual se pretende garantizar una participación equitativa de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo. Esas declaraciones no solo se proponen garantizar la entrada de los individuos al sistema escolar, sino crear las condiciones adecuadas para su permanencia y la culminación exitosa de sus estudios.

Narración y experiencia

¿Por qué es importante recurrir a las metodologías cualitativas? tanto en América Latina como en Colombia, especialmente, se ha reparado en la imperiosa necesidad de generar un giro epistemológico y práctico en el abordaje de la deserción estudiantil universitaria, como parte de la solución a una coyuntura que requiere de una aproximación transformativa. Razón por la cual se propone una nueva forma de comprender y de asumir las experiencias de los estudiantes y la forma en la que el riesgo de deserción afecta su proceso de construcción de identidades, de manera que el riesgo sea, al mismo tiempo, una oportunidad para emprender una formación que no perpetúe la inequidad educativa causada por la distribución desigual del capital (económico, cultural, social y simbólico). En consecuencia, haciendo énfasis en los significados asociados a la deserción y en sus vínculos con las identidades y

los contextos sociales relacionados con la inequidad y la exclusión, se adopta aquí el análisis de los relatos y las narraciones como apuesta epistemológica y metodológica con enfoque cualitativo, en tanto en cuanto los relatos y las narraciones de los estudiantes son el medio para conocer la experiencia de estar en riesgo de deserción y los significados que le están asociados.

De acuerdo con Bolívar, Segovia y Fernández (1998), el enfoque narrativo se propone explorar los significados profundos de las historias, que rebasa la simple recolección de datos, y caracterizan la narración así:

- Es el conocimiento de la experiencia.
- Construye, reflexiona, asimila y expresa la historia.
- Encuentra sentido en el contexto.
- Es interaccionista, por cuanto los significados se adquieren e interpretan en función del contexto.
- Es temporalmente dinámica, pues se construye y reconstruye.

De este modo, el recurso a las narraciones de los estudiantes no solo permite comprender cómo están los individuos y cómo exteriorizan sus experiencias vitales, sino que, al mismo tiempo, es un medio para que los estudiantes se interpreten y expliquen a sí mismos: la narración les posibilita encontrar sus significados, además de lograr que sean inteligibles para sus semejantes, es decir, posibilita inscribir esos significados de la experiencia del riesgo de deserción en el espacio social, haciendo partícipe de esa experiencia a los otros, en un intento por construir relaciones intersubjetivas.

Para Bruner, narrar es un acto interpretativo que convierte el relato en una versión de una vida humana o de una comunidad cultural: "Denunciar una perspectiva no hace más que revelar otra" (Bruner, 2003, p. 41). Por ende, todo análisis de los significados ha de tomar en cuenta los siguientes dos aspectos esenciales:

Narrar es la forma privilegiada del ser humano para construir identidad, es la construcción narrativa del yo mediada por la cultura: "Se construye y se reconstruye el yo, según lo requieren las situaciones en que nos encontremos, orientados por nuestros recuerdos del pasado, por nuestras experiencias y nuestros miedos respecto al futuro" (Bruner, 2003, p. 93). Se trata de la relación entre pensamiento y lenguaje, reconocida desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, que ha dirigido la comprensión del ser humano en otra dirección, pues la identidad es definida como un evento verbalizado, un "metaevento" que, gracias a la mediación del lenguaje narrativo, adquiere la forma de un relato que ofrece una experiencia coherente y continua (Bruner, 2003).

Narrar es pensar y promover mundos posibles y proyectos de vida realizables: El relato no puede permanecer en la real, su morada no es lo familiar sino lo posible. Ciertamente esa morada se construye a partir de lo banal; el reino de lo “inesperado” se edifica desde los cimientos de lo familiar (Siciliani, 2014, p. 32).

Así es posible comprender cómo los actos de significación se convierten en una condensación del proceso de construcción de nociones asociadas a las experiencias individuales, construidas a partir de la subjetividad de un individuo.

Resultados: hallazgos, contribución al área de conocimiento

A continuación, se reseñará la realización práctica de este estudio (Barrero Rivera, 2017); en la que el enfoque narrativo es el recurso de estudiantes que voluntariamente expresan su experiencia y, desde sus narraciones, permiten representar la acción de la vida cotidiana y de la vida en contextos especializados, en este caso, el de la comunidad en riesgo de deserción estudiantil de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. El único punto de partida son las experiencias de los estudiantes en riesgo de deserción, cuyas narraciones individuales permiten (re)construir el camino de los significados asociados a la idea de deserción estudiantil y, por ende, observar cómo se conjugan las trayectorias individuales en contextos excluyentes e inequitativos.

El trabajo de campo, sustento empírico de esta investigación, es desarrollado a partir de la observación de la conducta recurrente de los estudiantes que no asisten a las clases. Las observaciones en torno a esta cuestión inicial son el fundamento para consolidar una serie de patrones identificados bajo la categoría no entrar a clase, de los cuales destaca la concurrencia de los estudiantes inasistentes en tres escenarios: 1) los troncos, 2) Donde Miguel y La Mona, y 3) el lago. El primero es un escenario campestre con sillas elaboradas con troncos de árboles, donde los estudiantes permanecen jugando cartas o conversando. Donde Miguel y la Mona son establecimientos en los que venden alimentos, localizados fuera de la universidad, donde los estudiantes pasan gran parte de su tiempo libre, algunos de ellos con inusitada frecuencia. Por último, el lago es un lugar campestre situado dentro de la universidad, que algunos estudiantes visitan individual o colectivamente.

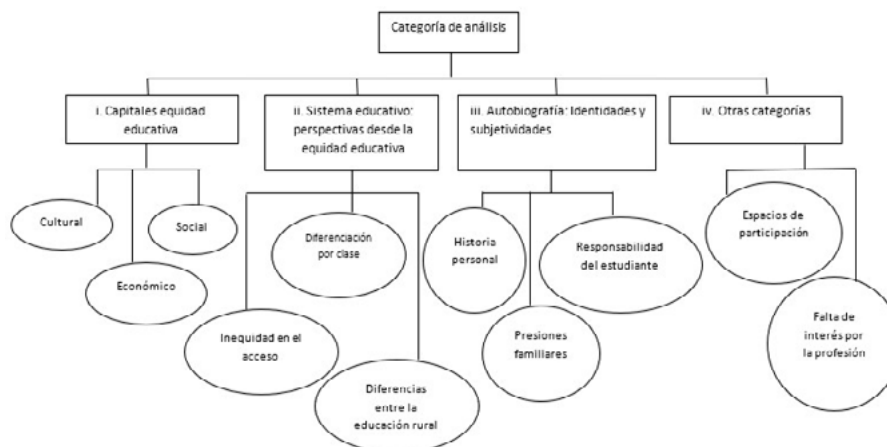
El estudio se apoya en la construcción de un corpus de narraciones y relatos autobiográficos de estudiantes en riesgo de deserción; en total,

el corpus cuenta con 120 narraciones de estudiantes que participaron a través de entrevistas semiestructuradas y con 5 relatos autobiográficos. Este corpus fue codificado y sistematizado teniendo en cuenta la codificación abierta y la axial de la teoría fundamentada.

Ahora bien, son dos los ejes que constituyen el análisis que sigue: el primero se concentra en la exposición de las categorías a) Capitales, b) Sistema educativo y c) Autobiografía, identidades y subjetividades; el segundo momento contiene las reflexiones sobre los significados atribuidos por lo estudiantes a la experiencia del riesgo de deserción estudiantil universitaria.

Categorías de análisis

Figura 1. Categoría de análisis.



Fuente: elaboración propia.

Capitales

De acuerdo con Bourdieu (1979, 1986, 1989a), los capitales se ponen en juego en campos particulares, como, por ejemplo, el campo universitario, el científico, o el artístico. La posesión desigual de estos capitales entre los individuos del campo (estudiantes, en el que caso que aquí interesa) implica la constitución de unas posiciones diferenciadas, que tienen un vínculo estrecho con la exclusión; esto porque no todos los estudiantes que luchan por la obtención del conocimiento (o del poder, en términos de la relación saber/poder) disponen del capital suficiente para tener éxito en las acciones emprendidas, y esta carencia termina por excluirlos del campo. En otras palabras, la posesión de capital, en cualquiera de sus formas, es un factor clave para determinar la posición

y posible trayectoria de un estudiante en el campo universitario, esto es, determina la posibilidad de obtener éxito o fracasar en los proyectos universitarios que el sujeto emprende.

De acuerdo con el relato autobiográfico n.º 2 («Vengo del campo y no tengo los mismos conocimientos»), puede afirmarse que las instituciones, en general, diseñan sus programas asumiendo que los estudiantes que llegan a las aulas tienen todas las habilidades en lectura, escritura y cálculo, creencia que evidentemente no es verdadera, pues no todos los estudiantes llegan con el mismo volumen de capital cultural. Esto significa que existe una situación de inequidad que aumentará el riesgo de deserción de los estudiantes con un capital cultural reducido.

A partir de la descripción de esta situación, se puede establecer que la igualdad y la equidad son conceptos diferentes pero interrelacionados. El concepto de equidad incluye un valor moral o ético que supone que un bien o servicio no se distribuya igualitariamente, sino en beneficio de los más necesitados. La exclusión social es la expresión más dramática de la inequidad y se traduce en una alta concentración, en este caso, de capital cultural en poder de unos cuantos estudiantes y de escasez para otros, a quienes les resulta imposible acceder a él. Entonces, el encomio a la igualdad se justifica cuando se declara que todos los estudiantes tienen el mismo derecho a la educación, son iguales en dignidad y, sin excepción, son sujetos activos de derechos y libertades (ONU, 2003); pero el primer argumento que defiende el enfoque de la equidad es no tratar a todos por igual, porque, entonces, no se tendrían en cuenta las diferencias entre los estudiantes, con lo que se fomentaría la marginación, la exclusión y, por lo tanto, la injusticia social (Sandoval, 2007). Según Bourdieu y Passeron (1981), es necesario comprender las diferencias que separan a unos estudiantes de otros y aceptar que existen asimetrías iniciales entre ellos.

Consiguientemente, la equidad educativa dirige la mirada a los resultados educativos, no solo al acceso de los estudiantes a la educación. Teniendo en cuenta el tiempo necesario para acumular los capitales, el sistema educativo fomentaría la equidad si potenciara los códigos lingüísticos del capital cultural inicial de los estudiantes cuando empiezan la universidad, pues la ausencia de estos códigos es una de las causas de la inequidad, puesto que su desarrollo está directamente relacionado con el origen de las familias de los estudiantes. Las desigualdades sociales corresponden a desigualdades de aprendizaje, por lo tanto, a exclusiones del sistema educativo que, al final, provocan la deserción estudiantil.

Pues bien, a través de los relatos fue posible descubrir cómo se materializa la categoría de capital en las experiencias y trayectorias de los estudiantes; el capital se volvió tangible en las descripciones que emergen de las narraciones, en las que se privilegia el sentido y el significado de la experiencia de estar en riesgo de deserción. Por ejemplo, el capital cultural se enmarca en el siguiente testimonio:

Cuando venimos del campo y llegamos a la ciudad, carecemos de muchos conocimientos que otros ya tienen. Es importante ver cómo se aprende en el campo y cómo desde la ciudad es otro cuento (EHU3)⁴.

El fragmento de este relato muestra que, en muchos casos, los conocimientos de la vida rural son desconocidos por el sistema educativo urbano. En este caso, la procedencia rural lleva al narrador a reflexionar sobre la necesidad de entender otras habilidades y conocimientos, tanto más cuanto que Colombia es un país con una fuerte impronta rural, marcado por el conflicto armado e influenciado por las necesidades propias de los entornos rurales y campesinos. Esto se reconoce con el siguiente testimonio:

Fue necesario aprender de muchos compañeros que ya estaban en la ciudad; continuamente se dice que uno debe estar preparado para iniciar la universidad, pero nadie se imaginaba que yo venía del campo, de mi tierra de Boyacá (EHU4).

En consecuencia, el sistema educativo se vuelve excluyente, en la medida en que desconoce la diferencia. Es importante comprender los conocimientos, las destrezas y las visiones distintas, que son consecuencia de habitar lugares geográficos diversos y vivir condiciones sociales disímiles. Por ello, las situaciones particulares de los estudiantes requieren la adquisición de diferentes volúmenes de capitales que les permitan interactuar en la ciudad o en medios diferentes de los suyos, como el caso de la adquisición de ciertos códigos lingüísticos no asimilables a los modos y usos rurales. El siguiente relato es pertinente para ilustrar los casos en que la posesión o no de los códigos lingüísticos puede ser una fuente de inequidad educativa al llegar a la universidad:

Cuando llegamos a la universidad, no sabemos ni leer ni escribir bien; tenemos muchos miedos que nos hacen pusilánimes y temerosos (EHU5)⁵.

4 Cada testimonio se codifica según el tipo de participante: «E»=Estudiante; «H»=Hombre; «M»=Mujer; «U»=Unidad.

5 Algunos análisis de esta categoría los expuse como ponencia en el IV Congreso de Investigación de la Universidad de San Buenaventura, Cartagena (2014), en la mesa correspondiente a Educación. Octubre 23 de 2014.

Este fragmento muestra cómo los estudiantes llegan a la universidad con diferentes volúmenes de capital. Para la institución es indispensable que los estudiantes posean o desarrollen habilidades ideales, como saber leer, analizar, investigar y escribir, en la medida en que se supone que esas son las destrezas necesarias para iniciar la vida universitaria. Puesto que los estudiantes no siempre cumplen estas condiciones cuando llegan a la universidad, se crean escenarios inequitativos. Empero, es necesario entender que la deficiencia de estas destrezas está ligada a las condiciones de origen de las familias de los estudiantes (familias desplazadas, campesinas, indígenas, de estratos socioeconómicos bajos, de padres sin escolarización, etc.). La escolarización, entonces, debe concebirse como un proceso de estructuración que transforma las desigualdades sociales, que se ven reflejadas en desigualdades de aprendizaje (Fernández, 2004). Dichas situaciones, perpetuadas por el mismo sistema, terminan por conducir a muchos estudiantes a la deserción.

Profe, no sabemos leer ni escribir bien; hace falta dominar la escritura. Uno llega a la universidad y ya en la primera semana de clase le piden a uno que realice un ensayo, haga un trabajo. "Eso ya lo deben saber" es lo que dicen todos (EHU5).

De manera recurrente se evidenció una unidad de análisis común en los relatos de los estudiantes y en los testimonios ofrecidos por las autobiografías, y corresponde a las continuas dificultades para lograr procesos de lectura y escritura eficientes, que les permitan de desarrollar de manera exitosa su formación. A continuación, se presentan los relatos que dan cuenta de los diferentes volúmenes de capital cultural, social y económico de los estudiantes en riesgo de deserción (tabla 1):

La educación superior cumple una función significativa cuando se le considera como un mecanismo que promueve la equidad en una sociedad caracterizada por la existencia de condiciones socioeconómicas y expectativas educativas heterogéneas. Bolívar y Domingo (2005) señalaron que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de los sectores sociales, lo que obstaculiza la movilidad social, el desarrollo pleno de la ciudadanía y su participación de los bienes sociales y culturales

Sistema educativo

Esta categoría está conformada por cuatro indicadores analíticos: 1) diferenciación por clase; 2) inequidad en el acceso; 3) desconexión entre la secundaria y la universidad, y 4) diferencias entre la educación rural y urbana. Los significados construidos por los estudiantes reconocen

Tabla 1. Relatos sobre los capitales.

N.º	Relatos	Capital
1	«La deserción estudiantil se da por diferentes formas, por lo económico, lo académico, lo social, la lejanía que existe entre la universidad y el hogar» (EH).	Económico Cultural
2	«El desánimo que nos da cuando estamos en la universidad por la falta de dinero, preparación para la vida social, y para estudiar. En mi caso son las tres» (EM).	Económico Cultural
3	«Pienso que la deserción estudiantil se da por varios factores, la falta de financiación económica y problemas personales» (EHU).	Económico Cultural
4	«En muchos casos, salimos de la universidad porque somos presionados financieramente, no podemos seguir pagando» (EMU).	Económico
5	«Dependo económicamente de mi padre de 77 años, si él muere, quedo sin estudio, me tocaría trabajar para ayudar a mi familia» (EHU).	Económico

Fuente: elaboración propia.

los esfuerzos que realiza el sistema educativo por brindarles su apoyo; sin embargo, el sistema constantemente privilegia lo homogéneo, por lo que las trayectorias individuales son invisibilizadas. En consecuencia, las predicciones generales sobre fenómenos como la deserción estudiantil universitaria son orientadas por la normatividad de los reglamentos institucionales.

La gran cantidad de modelos que explican la deserción responden a la lógica de universalizar los datos e incluirlos en el gran referente de retención estudiantil, para luego hacer una amplia oferta de programas que comprenden métodos de estudio, tutorías, entre otros. Por tanto, las instituciones educativas trabajan en la retención-persistencia, reflejado en los esfuerzos que realizan por lograr la permanencia de los estudiantes. Se afirma que esta tendencia de la investigación actual permite entender el fenómeno desde una perspectiva positiva, es decir, ofreciendo soluciones a los problemas asociados a la deserción antes de que los estudiantes abandonen la universidad, en vez de considerar el fenómeno como un hecho cumplido. Más bien, valdría la pena examinar por qué las cifras de la deserción siguen siendo tan altas, a pesar de esa gran oferta de programas para prevenirla.

El sistema educativo logra convertir el capital económico y traducir la posesión de bienes materiales en habilidades y capacidades que se consideran connaturales al individuo; pero, en realidad, son ventajas y beneficios derivados de la mayor cantidad de oportunidades de que han gozado los estudiantes, gracias a su posición y su trayectoria sociales. Este sistema garantiza que quienes han sido aventajados sigan disfrutando de sus privilegios en el porvenir y continúen transformando

“el privilegio en mérito, pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 104). A continuación, en la tabla 2 se presentan los relatos de estudiantes con respecto al sistema educativo:

Tabla 2. Relatos sobre los sistemas educativos.

N.º	Relatos	Sistema educativo
1	«Al principio del semestre, inicié con todas las ganas una materia que no entendía por ningún medio, ni con videos, ni yendo a tutorías. Uno empieza a considerarse “bruto” por el simple hecho de no entender algo. Fui a donde el profesor de la materia y me dijo: “Usted no tiene bases, mijo; esto tal vez no es lo suyo”» (EHU).	Nivelar las deficiencias conceptuales, teóricas y procedimentales.
2	«La deserción estudiantil se da por falta de apoyo en general» (EMU).	Falta de apoyo.
3	«En el tema de las matrices se estaban dando garra conmigo; traté de buscar ayuda y me dijeron: “Eso usted ya debe saberlo. Busque un libro y lea”» (EHU).	Usted ya debe saberlo.
4	«Sería importante que la universidad entendiera que todos no tenemos las mismas capacidades» (EH).	No todos tenemos las mismas capacidades.
5	«Veo en la universidad poca participación para con los estudiantes, todo está reglado y entregado a compromisos» (EHU).	Reglas.

Fuente: elaboración propia.

En sus relatos, los estudiantes reflejan la desconexión que existe entre la secundaria y la universidad y atribuyen sus deficiencias académicas a las bases precarias que traen del colegio y que les impiden equipararse a los estudiantes mejor preparados, especialmente, en el campo del lenguaje, que es una de las expresiones del capital cultural. Una sociedad justa debe esforzarse en igualar las circunstancias de las personas, de tal modo que lo que ocurra con sus vidas sea su propia responsabilidad (Gómez 1998).

Autobiografía, identidades y subjetividades

El relato, en cuanto a la expresión autobiográfica, constituye una capacidad fundamental de la especie humana y desempeña un papel significativo en la construcción de la experiencia. En lo que llama la función fabuladora, Bergson (1967) ve “una facultad bien definida del espíritu, la de crear personajes a partir de los cuales nos contamos a nosotros mismos la historia” (p. 205). En esta facultad, Bergson reconoce una función indispensable para la existencia individual y colectiva: en el lenguaje, en la lógica del relato y en la lógica narrativa se construyen todos los espacios de la experiencia humana, y en esos espacios vivimos los hechos más significativos de nuestras experiencias. Por ende, la

condición autobiográfica e histórica es fundamental para enriquecer la capacidad de comprensión de las humanidades, puesto que permite reconocer plenamente la singularidad y las capacidades de la persona.

En sus relatos, los estudiantes en riesgo de deserción plasmaron sus experiencias, interpretaron esas experiencias a partir de su trayectoria personal y expresaron cómo se ven a sí mismos en el porvenir. En los relatos también manifestaron sus anhelos, sus temores y sus sueños. Justamente es ello lo que implica que el fenómeno de la deserción estudiantil se analice a la luz de este enfoque, pues, en últimas, cada caso constituye una biografía que se produce en un contexto antropológico, que da paso a la reflexión y crea la posibilidad de narrarse y pensarse de una manera diferente con respecto al propio proyecto de vida.

Ahora bien, el sistema educativo tiene la tarea de privilegiar estas trayectorias individuales, pues a la voz del estudiante pueden unirse múltiples voces para develar el camino que hay seguir como solución de sus dificultades. La posibilidad que tienen las personas de entender sus trayectorias las convierte en ejemplos del esfuerzo por comprenderse a sí mismas, y esta comprensión está articulada a un proyecto social que les permite a los estudiantes avanzar en la escala social y ser conscientes del camino que recorren. A partir del significado de sus relatos, el estudiante se siente motivado a hacer una reflexión que integra “los siguientes elementos como componentes específicos del relato: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda” (Siciliani, 2014, p. 33). Así la narración permite que el sistema educativo se centre en las diferencias entre los estudiantes y, en consecuencia, identifique la historia personal, en este caso, marcada por el riesgo de deserción.

La historia personal se concibe como la narración de un conjunto de acontecimientos asociados a la vida, entendida como experiencia. Estos acontecimientos constituyen la trayectoria personal y están articulados a las experiencias de estar en riesgo de deserción. “La condición humana es una condición desertora [...] allí donde lo humano hace su aparición surge también la ambivalencia, la selección, el recuerdo y el olvido, la interpretación, la reubicación, los umbrales, las sombras y los crepúsculos [...], la deserción” (Mèlich, 2010, p. 22).

Se puede entender, entonces, que los seres humanos siempre nos encontraremos en riesgo de deserción en cualquier campo. Y, no obstante, la noción de riesgo a la que se hace alusión aquí tiene una salida, y es el encuentro con las Humanidades en el núcleo de formación, es la posibilidad de ofrecer un camino, una oportunidad, una posibilidad. Los estudiantes en riesgo, en muchos de los casos, consideran que no hay una salida y, por lo tanto, es conveniente ofrecerles otras posibilidades

de encarar su experiencia de riesgo y llevarlos a la posibilidad de un camino de rectificación y cualificación.

Eso sí: aunque esta perspectiva ayuda a entender el entramado complejo de relaciones entre factores que pueden afectar el aumento o decrecimiento de riesgo de deserción estudiantil en determinadas situaciones o coyunturas, es una perspectiva institucional. Dicho en otras palabras, esta mirada teórica hace del estudiante un sujeto de aplicación de acciones por parte de las instituciones educativas o del sistema educativo. Aquí, la propia experiencia del estudiante pasa a un plano de pasividad que casi siempre queda invisibilizado. Se entiende que la institución o el sistema deben “lidar” con, por ejemplo, el capital cultural del estudiante y, desde allí, realizar sus análisis y plantear sus soluciones. En este sentido, es necesario reflexionar a partir de la propia experiencia de riesgo de deserción del estudiante, desde su narrativa, teniendo en cuenta sus dimensiones humanísticas (Barrero, 2017). En la tabla 3, se ilustran los relatos de los estudiantes en relación con su autobiografía.

Las experiencias narradas cobran vital importancia en cuanto revelan los significados atribuidos por los estudiantes a la deserción estudiantil. En ese sentido, Arendt (2011) hace alusión a la facultad que tiene el ser humano para comenzar nuevos procesos e interrumpir otros: el hombre es capaz de siempre empezar. Por eso el entramado individual que configura la historia personal del estudiante y que ilustra las experiencias en riesgo de deserción permitiría un camino anclado a la formación. Así pues, la experiencia del riesgo de deserción animada desde la propia autobiografía ofrece nuevos caminos para reorientar la deserción estudiantil universitaria.

Figura 2. Construcción de significados sobre la deserción estudiantil universitaria.

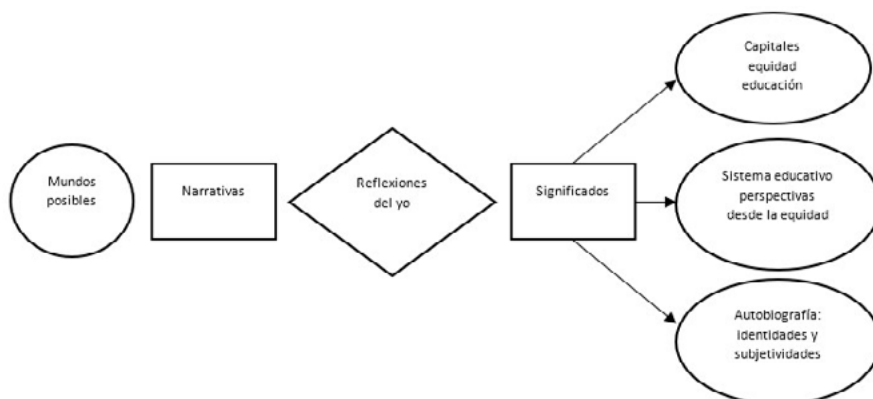


Tabla 3. Relatos autobiográficos de los estudiantes.

N.º	Relatos	Presiones familiares
1	«Por otro lado, lo que también me ha decepcionado es la manera con que acosan y no me dejan respirar, y son los problemas familiares, el acoso por sacar buenas notas y la fobia y el miedo que tengo al desarrollar mis exámenes sobre las materias, ese miedo que tengo al momento de demostrar, y tengo miedo de perder y decepcionar a mi familia» (EMU).	Miedo a decepcionar a la familia. Vinculado a los códigos lingüísticos de las familias.
2	«Hay una presión familiar y social, donde el apoyo de la familia presiona también» (EHU).	Presiones familiares. Vinculado a los códigos lingüísticos de las familias.
3	«La deserción estudiantil surge debido a la acumulación de las presiones en diferentes dimensiones personales, ya que los problemas dentro y fuera de la vida universitaria conllevan a una explosión interna, donde cada fracaso contribuye a darse por vencido. Finalmente es responsabilidad de cada uno. Queda uno solo» (EHU).	Acumulación de presiones. Vinculado con los códigos lingüísticos de las familias.
4	«Como estudiante de contaduría pública, digo con toda sinceridad que no era mi primera opción, mi pasión son las artes. En mi ámbito familiar se desarrollan estudios para una mejor economía; por lo tanto, al verme frente a la decisión de qué estudiar, encontré que no era suficiente aquello que me generara pasión por la academia. Mi familia desaprobó mi decisión de las artes y condujo mi decisión a la contaduría» (EMU).	Presiones familiares. Vinculado con los códigos lingüísticos de las familias.
5	«Mi familia me exige ser el mejor, siempre están recordando que me pagan la universidad» (EMU).	Presiones familiares. Vinculado con los códigos lingüísticos de las familias de origen.

Fuente: elaboración propia.

Una teoría sustantiva sobre la deserción

La construcción teórica a partir de los datos de la experiencia, en este caso, de las experiencias de estar en riesgo de deserción, expuestas en los relatos y las narraciones, permite descubrir, desde la perspectiva de los estudiantes, los significados que cobra dicha experiencia de riesgo y, por lo tanto, contribuye a comprender el fenómeno desde una perspectiva integradora, a la elaboración de una teoría sustantiva sobre la deserción estudiantil universitaria. Aquí son las múltiples voces de estudiantes en riesgo de deserción las que permiten desarrollar las interpretaciones conceptuales; son las voces de los estudiantes las que narran sus experiencias y sentimientos respecto a esa experiencia.

En este empeño de crear teoría, se plantearon nuevas reflexiones sobre la necesidad de abordar el fenómeno de la deserción estudiantil universitaria desde una mirada social y de concebirlo como un problema de equidad educativa que deben asumir las humanidades. Ello, como

el resultado de la intersección de categorías sociales que convergen en la noción de equidad educativa como oportunidad de permanencia. En este caso, las voces de los estudiantes les confieren significado a tres categorías de distinto orden (social, institucional y subjetivo), lo cual lleva a la conclusión de que la deserción estudiantil es producto de diversos aspectos que se intersecan, con una unidad de análisis común, que no es otra que la diferencia de los volúmenes en el capital cultural en primer lugar.

En el momento en que los estudiantes cruzan el umbral de las instituciones educativas, ingresan a un campo. En este caso, ese campo es la universidad. El campo es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en el que se desarrolla una lucha por formas específicas de dominio y por el monopolio de un tipo de capital eficiente en el mismo campo (Gutiérrez, 1995). De ahí que los conceptos de campo, capital y *habitus* estén ligados.

Los campos constan de productores, consumidores, distribuidores de un bien, e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y su relación con el campo de poder. En consecuencia, se concibe el campo académico como un espacio complejo, compuesto por directivos, profesores y estudiantes.

El *habitus* es otro elemento necesario para ingresar a un determinado campo. Se puede definir el *habitus* como los esquemas mentales y prácticos que resultan de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). Una de sus características es que dota al estudiante de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo; le proporciona la aptitud para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación, sin necesidad de trazar un plan, porque esas capacidades y acciones son el resultado de una serie de disposiciones que ha incorporado en el curso de una trayectoria (Gutiérrez, 1995). En este sentido, el *habitus* consiste en un aprendizaje práctico que no es consciente ni intencional, puesto que se produce a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores que predominan en el espacio social en que se desenvuelven los estudiantes.

Ahora, son múltiples los motivos por los cuales los estudiantes comienzan a transitar el camino que conduce a la salida de la universidad. Sus voces reconocen estas aristas, que, al conjugarse, revelan la importancia de las trayectorias individuales, en calidad de reivindicación de la diferencia y presupuesto que conduce a la equidad. Lo anterior debe fomentar reflexiones que, a su vez, conduzcan la creación de políticas

de equidad, de modo que la educación para todos sea una realidad, y ya no más un sueño. En este sentido, el enfoque narrativo-biográfico le permite al estudiante identificar nuevas formas de ver su proyecto vivo, de concebirlo como posibilidad de encuentro y de sentido, a partir de su propia condición biográfica, para permitir un reencuentro con las subjetividades que dé lugar a identidades propias, inspiradas por una trayectoria que tenga como meta terminar la carrera profesional.

Pensar en la equidad educativa como camino para construir políticas públicas es iniciar una reflexión sistemática para crear posibilidades nuevas. Entre ellas, la apropiación del lenguaje oral y escrito en la primaria, la secundaria y la universidad sería el punto de partida para lograr la equidad. Asimismo, la construcción de una política de equidad para estudiantes de educación rural y urbana, que finalmente motive la reflexión sobre la necesidad de crear un sistema equitativo que reemplace la inequidad por las oportunidades para todos.

De otra parte, las humanidades conciben la equidad educativa como camino de una educación que privilegie a la persona y la formación del estudiante, a partir de una perspectiva antropológica centrada en su propia historia, que le brinde la posibilidad de pensarse y editarse continuamente, de acuerdo con sus nuevas configuraciones, inspirado en un trabajo comunitario. En este sentido, se comparte la postura de Arredondo y Sánchez (2004), en el sentido de que permanecer en la universidad y ser capaz de terminar los estudios constituye un proceso de formación que comienza con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado. Durante este itinerario, los estudiantes van adquiriendo los saberes necesarios para convertirse en profesionales, pero estas adquisiciones dependen de la congruencia entre el tipo de capital cultural, el volumen de dicho capital y el *habitus* que poseen y el que demanda la institución. Se presume que los estudiantes cuyas cualidades correspondan a las exigencias de la institución educativa tendrán mayores posibilidades de integrarse y formarse, mientras que quienes carecen de estas condiciones tendrán mayores dificultades para construir un capital cultural y desarrollar un sentido práctico que los ayude a culminar la universidad.

Conclusiones

A lo largo de este texto se ha planteado la necesidad de identificar los significados de las narraciones de los estudiantes en riesgo de deserción, en la medida en que son un modo de determinar las estructuras sociales que sostienen las condiciones de inequidad y exclusión social que

se manifiestan en el aumento y persistencia de la deserción estudiantil universitaria. Esto con el único fin de contribuir con la comprensión exhaustiva del problema y la consiguiente elaboración de una perspectiva teórica fundamentada en la noción de equidad educativa, como concepto aglutinador de una experiencia social compleja (distribución desigual del capital, reproducción de una visión hegemónica del espacio social, exclusión y segregación de los sectores menos favorecidos, aislamiento de las voces y narraciones de los sujetos, etc.), a partir de la cual se espera repercutir en la formulación de políticas públicas e institucionales que asuman la deserción, no ya con la simple intención de retener a los estudiantes hasta la culminación de los estudios, sino con la clara conciencia de que es un problema social estructural y que, como tal, merece programas que atiendan las múltiples causas de su manifestación.

Referencias

- Arredondo, M. y Sánchez, R. (coords.) (2004). *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. UNAM; Plaza y Valdés.
- Barrero Rivera, F. (2017). *Significados de la deserción estudiantil universitaria, contruidos a partir de las experiencias y las narraciones de estudiantes en riesgo de deserción* [tesis de doctorado, Universidad San Buenaventura].
- Bergson, H. (1967). *Les deux soyrces de la morale et de la religion*. Les Éditions de Minuit.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2005). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum qualitative sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>.
- Bolívar, A., Segovia, J. y Fernández, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Force; Editorial Universidad de Granada.
- Borderías, C. (1995). La historia oral en España a mediados de los noventa. *Historia y fuente oral*, (13), 113-129.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (trad. M^a. del Carmen Ruiz de Elvira). Taurus.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (trad. Richard Nice). En J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1989a). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, 3(7), 27-55.

- Bourdieu, P. (1989b) Social space and symbolic power (trad. Loïc J. D. Wacquant). *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. Doi: 10.2307 / 202060.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology* (trad. Matthew Adamson). University Press Stanford.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (trad. Ariel Dilon). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (trads. J. Melendres y M. Subirats). Ediciones Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura* (trad. Marcos Mayer). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (trad. Hélène Levesque Dion). Grijalbo.
- Braxton, J., Jones, W., Hirschy, A. y Hartley III, H. (2008). The Role of active learning in college student persistence. *Inter Science*, (115), 71-83. Doi: 10.1002/tl.326.
- Braxton, J., Milem, J. y Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student department process: towards a revision of Tinto's theory. *The Journal of higher education*, 71(5), 569-590. Doi: 10.2307/2649260.
- Brier, E., Hirschy, A. y Braxton, J. (2008). The strategic retention initiative: theory-based practice to reduce college student departure. *About Campus*, 13(4), 18-20. Doi: 10.1002/abc.260.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida* (trad. Luciano Padilla). Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). The problem of university dropout. *Relieve*, 12(2), 171-203. https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.pdf.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Fernández, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina*. El Colegio de México.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I* (trads. Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Ediciones Sígueme.
- Gómez, H. (dir.). (1998). *Educación, la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores.
- Gutiérrez, A. (1995). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Córdoba.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Calidad de la Educación*, (17), 91-108. Doi: 10.31619/caledu.n17.409.

- Lehman, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": the role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- McAdams, D. (2011). Narrative Identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (eds.), *Handbook of identity theory and research* (vol. 1, pp. 99-115). Springer.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Herder.
- ONU (2003). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Parrino, M. C. (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 39-61.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), 31-59.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. y Comas-Forgas, R. (2013). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Tinto, V. (1975). Dropout in higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Unesco (2003). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior 2003. Organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato*. París, Francia. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=8742&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

