

El paradigma organizacional y la exclusión universitaria en épocas de masificación de la educación superior. Algunos conceptos para repensar esta problemática.

Daraio, Tilde Vanina.

Cita:

Daraio, Tilde Vanina (2019). *El paradigma organizacional y la exclusión universitaria en épocas de masificación de la educación superior. Algunos conceptos para repensar esta problemática.* 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1021>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/RZ1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

El paradigma organizacional y la exclusión universitaria en épocas de masificación de la educación superior. Algunos conceptos para repensar esta problemática.

Vanina Daraio

Doctoranda Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), Universidades Nacionales de Tres de Febrero, Lanús y San Martín.

vanidov@gmail.com

Resumen

Dentro del fenómeno de universalización de la educación superior en el siglo XX la universidad produjo una expansión cuantitativa y un salto cualitativo en su matrícula con el acceso de una nueva población estudiantil no tradicional con distintos intereses, prioridades y expectativas (Lemaitre, 2018). En este escenario, se evidencia la problemática de la inequidad y exclusión en la continuidad a los estudios universitarios (Aberbuj y Zacarías, 2015). Frente a ello, existen diversas acciones institucionales de abordaje. Las mismas, se han tipificado en un enfoque generacional que pone su centro en el primer año de vida académica (Ezcurra 2011, 2019; Kift, 2016). Dentro de esta tipología, se encuentran las estrategias de tercera generación en las que se inscribe el denominado paradigma organizacional que pondera el rol crítico de las instituciones en el abordaje de la continuidad, suspensión o abandono de los proyectos universitarios de las y los estudiantes que acceden a la educación superior (Ezcurra, 2011, 2019). Este trabajo presenta avances de una revisión teórica que forma parte del proyecto de investigación “Desigualdad social y educación superior. El caso de América Latina”, dirigido por la Dra. Ana María Ezcurra (UNTREF). Esta revisión se inscribe en una problemática general: en la era de la masificación del nivel, cuáles son los factores condicionantes de permanencia y deserción estudiantil (Ezcurra, 2011). En ese contexto, la revisión propone ahondar algunos conceptos nodales y rasgos distintivos de dicho paradigma a través de un grupo de autores clave que, a la vez, se enmarcan en tradiciones teóricas variadas. Entre ellos destacan Vincent Tinto, Joseph Berger, Liz Thomas, Diane Reay, Marcia Devlin, Laura Rendón (Ezcurra, 2019).

Palabras clave: educación superior; paradigma organizacional; desigualdad; exclusión; persistencia.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

El paradigma organizacional y la exclusión universitaria en épocas de masificación de la educación superior. Algunos conceptos para repensar esta problemática.

Introducción

Dentro del fenómeno de universalización de la educación superior en el siglo XX la universidad produjo una expansión cuantitativa y un salto cualitativo en su matrícula, con el acceso de una nueva población estudiantil no tradicional con distintos intereses, prioridades y expectativas (Lemaitre, 2018). En este escenario, se evidencia inequidad y exclusión en la continuidad de estudios universitarios (Aberbuj y Zacarías, 2015).

Frente a ello, existen diversas acciones institucionales de abordaje. Las mismas, se han tipificado en un enfoque generacional que pone su centro en el primer año de vida académica (Ezcurra 2011, 2019; Kift, 2016). Dentro de esta tipología, se encuentran las estrategias de tercera generación donde se inscribe el denominado paradigma organizacional que pondera el rol crítico de las instituciones en el abordaje de la continuidad, suspensión o abandono de los proyectos universitarios de las y los estudiantes que acceden a la educación superior (Ezcurra, 2011, 2019).

Este trabajo presenta avances de una revisión teórica que forma parte del proyecto de investigación titulado *Desigualdad social y educación superior. El caso de América Latina*, dirigido por la Dra. Ana María Ezcurra (UNTREF). Esa revisión se inscribe en una problemática general: en la era de la masificación del nivel, cuáles son los factores condicionantes de permanencia y deserción estudiantil (Ezcurra, 2011).

Asimismo, se propone como objetivo general ahondar algunos conceptos niales y rasgos distintivos de dicho paradigma a través de un grupo de autores clave que, a la vez, se enmarcan en tradiciones teóricas variadas. Entre ellos destacan Vincent Tinto, Joseph Berger, Liz Thomas, Diane Reay, Marcia Devlin, Laura Rendón (Ezcurra, 2019). Más específicamente, a continuación se identificarán y definirán las categorías teóricas que resultan pertinentes para pensar la problemática mencionada.

Habitus, habitus institucional y capital cultural

Dentro de la bibliografía revisada resultan relevantes los conceptos de habitus -de estudiantes-, habitus institucional y capital cultural para comprender las problemáticas en torno a las posibles lógicas de exclusión presentes en la educación superior, en



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

especial, en las nuevas clases sociales que recibe la universidad, en épocas de masificación.

El habitus (desde una dimensión singular) se adquiere a través de la familia y luego estructura experiencias educativas que, a la vez, impactan y modificar el habitus de otras experiencias, como el empleo (Thomas, 2002).

Además, constituye un sistema multi-dimensional y perdurable, compuesto de disposiciones que conforman una matriz de acciones, percepciones, experiencias y expectativas (Berger, 2002).

Esta categoría conceptual explica la reproducción social de las clases dominantes cuyo efecto es restringir el acceso a las oportunidades educativas y profesionales. Las normas y las prácticas de las clases crean disposiciones entre las estructuras objetivas y personales que determinan la comprensión de la realidad.

Por otra parte, el concepto de habitus institucional propone una dimensión colectiva que pone en juego los capitales -económico, cultural y social- y su distribución entre las personas y los grupos que es determinante para las posibilidades de acceso exitoso a las prácticas sociales (Berger, 2000; Reay, 2004, 2010).

Dicho concepto, también llamado habitus organizacional, está asociado a los patrones culturales existentes en las instituciones donde se reproduce y se articula con el capital cultural -de carácter simbólico- para legitimar las estructuras jerárquicas de los meritos y las normas dentro de los tres subsistemas del campo educativo: el académico, el social y el organizacional (Berger, 2000, 2002). En este sentido, el rol de la institución -en la optimización, legitimación y distribución de capitales- es central.

De encuentros y desencuentros

La congruencia entre el bagaje académico, social y el habitus, de la o el estudiante, y el habitus y expectativas de la institución, es clave por reflejarse en los programas de estudio y luego, en la interacción estudiantes-docentes (Berger, 2000; Thomas, 2002). Entonces, es en el clima social donde se apoya la congruencia y, también su contracara, la incongruencia que se produce entre los valores de las personas que ingresan y la esfera social e intelectual de la institución.

La deserción estudiantil voluntaria está vinculada con la noción de incongruencia (Tinto, 1975, 1989), definida como el desajuste entre el estatus de la universidad y el estatus social de estudiantes. Es allí donde el habitus encuentra un campo con el que



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

no está familiarizado y genera inquietud e incertidumbre promoviendo una experiencia "fuera del habitus", o de "pez fuera de agua" (Reay, 2005, 2010).

La incongruencia sociocultural permite abordar especialmente las interacciones de estudiantes de bajos antecedentes socioeconómicos y los discursos, expectativas tácitas y normas de la educación superior (Devlin, 2012, 2016).

En este escenario, es sumamente importante la empresa conjunta -entre estudiantes e institución- junto a una pedagogía inclusiva que colabore con estudiantes cuyo capital cultural y social (según origen socioeconómico) no coincide con la cultura que impera en la universidad (Devlin, 2013).

En esta línea, la pedagogía de la transición pone en relevancia el currículo del primer año y al cuerpo docente para ayudar al desarrollo estudiantil y e influir en la experiencia de estudiantes haciendo explícitas las reglas implícitas y las expectativas vinculadas con el compromiso, la disciplina y el éxito (Kift, 2015).

Además, estudiantes de franjas sociales no favorecidas enfrentan obstáculos adicionales como el tiempo dedicado al estudio, las distancias según residencia, el género, la familia y la trayectoria escolar previa. Todos ellos, centrales para el aprendizaje.

De esta forma, se conceptualizan diferentes barreras: situacionales -costos, falta de tiempo, etc.-; institucionales -admisión, falta de flexibilidad institucional y estructuras de oportunidades de la institución- y; por último, las barreras de disposición –motivación y actitudes hacia el aprendizaje. Especialmente, las barreras situacionales expresan diferencias notables en términos de grupos socioeconómicos acotando las probabilidades de participar en episodios formales de educación. Las trayectorias atípicas o no tradicionales están fuertemente determinadas por los recursos que derivan del origen social (Thomas, 2006).

En relación a lo antes dicho, resulta relevante la noción de validación académica e interpersonal que implica un proceso habilitante que está a cargo de la institución, que a través de sus actores –profesoras y profesores, asesoras y asesores, etc.- ayuda a las y los estudiantes a creer en su capacidad de aprender, adquirir autoestima, y aumentar su motivación para involucrarse en la vida universitaria. La validación no se restringe al aula ni a lo académico, sino que incluye lo emocional, lo social y otros aspectos de la vida del desarrollo humano (Rendón, 1994).



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Acerca de las expectativas

Anteriormente, hemos mencionado la noción de expectativas en relación a algunos de los desarrollos teóricos (Kift, 2015; Thomas, 2002; Berger, 2000,2002; Devlin, 2012). Aquí, intentaremos realizar brevemente, una descripción de dicho concepto que constituye una categoría clave para nuestra problemática.

Por un lado, se postula la existencia de expectativas tácitas y ocultas y, por otro, aspiraciones claras y manifiestas de las y los estudiantes. Ambas se enlazan con las competencias socioculturales de la universidad y con los aprendizajes (Kift, 2013, 2015).

Además, las organizaciones mismas poseen sus propias expectativas (Vigil et al, 2000), es decir, existen expectativas institucionales que pueden estar desfasadas respecto a las expectativas de las y los estudiantes (Thomas, 2006) generándose también, otro posible desencuentro.

De esta forma, esta noción de expectativas vincula una dimensión singular -de las personas- con otra dimensión social o colectiva –de las instituciones. Esta última, es central dado que predispone a las y los estudiantes a elegir una institución en lugar de otra (Tinto, 1975) y que constituyen el clima expectativas áulicas que inciden en las experiencias de aprendizaje y de enseñanza.

Consideraciones finales

Los conceptos nodales del paradigma organizacional -el de habitus de las y los estudiantes y el de habitus institucional junto al concepto de capital cultural (Berger, 2002; Reay, 2004,2010)- son clave para abordar la experiencia de ingreso durante el primer año de universidad, y operan como una trama entre la dimensión singular de cada estudiante y la dimensión colectiva de las instituciones. Aquí, las instituciones son determinantes en la persistencia o deserción universitaria, por su rol central en la optimización del capital cultural requerido al ingreso a la universidad (Berger, 2000).

En dicho periodo, de ingreso, se evidencian efectos condicionantes de las trayectorias estudiantiles que han sido conceptualizadas como ajuste o congruencia entre el bagaje académico y social o incongruencia sociocultural y de allí, la barrera situacional que condiciona las oportunidades educativas según origen social (Thomas, 2006; Devlin 2013). Dicha incongruencia -desencuentro- se focaliza en estudiantes de bajos



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

antecedentes socioeconómicos y en la interacción con las expectativas tácitas y normas de la educación superior (Ibíd., 2012, 2016).

En este marco, existe un fuerte vínculo en torno a las nociones de congruencia-incongruencia (entre estudiantes y la universidad), habitus organizacional y expectativas institucionales, que ha sido conceptualizado como Capital Cultural Esperado (Ezcurra, 2019).

Por último, es relevante señalar que la validación, el clima social y las interacciones - en especial dentro del aula- son variables privilegiadas, junto a las pedagogías inclusivas (Devlin, 2013) o de transición (Kift, 2015), como estrategias de intervención de tercera generación en el marco del Paradigma Organizacional.

Bibliografía

Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. A sociological perspective. En Braxton, J. (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949.

Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Deakin, J. (2012). Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: resources for Australian higher education Final Report. Sidney: Office for Learning and Teaching.

Devlin, M., McKay, J. (2016). Teaching students using technology: facilitating success for students from low socioeconomic status backgrounds in Australian universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 92-106.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A. M. (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad*. Buenos Aires: EDUNTREF.

---. (2011). *IGualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Kift, S. (2015). A decade of transition pedagogy: a quantum leap in conceptualising the first year experience. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 51-86.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

Reay, D., Crozierb, G., Claytonb, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.

---. (2004). It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.

Rendon, L. (1994). Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development. *Innovative Higher Education*, 19(1), 33-51.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.

Thomas, L., Hill, M., Mahony, J., Yorke, M. (2017). Supporting student success: strategies for institutional change. What Works? Student Retention & Success Programme. London: Paul Hamlyn Foundation.

Thomas, L., May, H. (2006). Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education. A report to HEFCE by the University of York, Higher Education Academy and Institute for Access Studies. York: University of York.

Thomas, L., Quinn, J., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., Noble, J. (2005). From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education. York: Staffordshire University Joseph Rowntree Foundation.

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.

---. (2012). *Completando la universidad. Repensando la acción institucional* (traducido al español de Completing college: rethinking institutional action, 2012). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.

---. (2014). Tinto's South Africa Lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2(2), 5-28.

---. (2005). Epilogue: moving from theory to action. College student retention. En Seidman, A. (Ed.), *College student retention: formula for student success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.



PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS

- . (2000). Linking learning and leaving. Exploring the role of the college classroom in student departure. En Braxton, J. (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- . (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior, XVII*(3).
- . (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Vigil Laden, B., Milem, J. & Crowson, R. (2000). New institutional theory and student departure. En Braxton, J. (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University.