

Tan cerca y tan lejos: “Mérito”, pobreza, y la educación superior pública en Puerto Rico¹

RIMA BRUSI
WALTER DÍAZ
DAVID GONZÁLEZ

Centro Universitario para el Acceso
Centro de Investigación Social Aplicada
Facultad de Artes y Ciencias
Universidad de Puerto Rico
Recinto Universitario de Mayagüez

RESUMEN

El presente trabajo trata el tema del acceso de estudiantes de escasos recursos económicos a la educación superior pública en Puerto Rico. Para ello examina datos censales, institucionales y cualitativos para el país, el sistema UPR, y un estudio de caso más profundo: estudiantes del Recinto de Mayagüez de la UPR provenientes de residenciales públicos. Los autores utilizan esos datos de manera integrada para 1) demostrar que en efecto hay una fuerte relación entre ingreso familiar y acceso a la universidad; 2) sugerir que hay poblaciones más afectadas que otras dentro de ese criterio; 3) examinar el rol de nociones como “mérito” y su papel en el desarrollo de aspiraciones universitarias y en la cultura institucional de la Universidad y 4) proponer un rol más protagónico para los diferentes recintos de la universidad pública en las soluciones a este problema. [*Palabras clave:* Educación pública, Universidad de Puerto Rico, acceso, pobreza].

ABSTRACT

The topic of the present work is the relationship between students' socioeconomic status and their access to public higher education in Puerto Rico. The authors examine quantitative data from the US census and institutional (UPR) databases as well as qualitative data from focus groups with students from public housing projects in Mayagüez, the focus of our case study. They integrate the data to 1) demonstrate the strong relationship between family income and access to public higher education, 2) suggest that beyond the income criteria, certain populations are more vulnerable than others to lack of access, 3) examine the ideological dimensions inherent in notions such as “merit” and thus in the development of academic aspirations and in the institutional culture of the university itself and finally, 4) propose a protagonic role for campuses in the UPR system to engage in potential solutions. [**keywords:** Higher public education, University of Puerto Rico, Access, poverty].

La Declaración de Objetivos (1966, Art.2) de la ley de la Universidad de Puerto Rico define la Universidad como órgano de la educación superior pública por su “obligación de servicio al pueblo de Puerto Rico” y “*esencialmente vinculada a los valores e intereses de toda comunidad democrática*”, que incluye entre sus objetivos esenciales:

*Desarrollar a plenitud la riqueza intelectual y espiritual latente en nuestro pueblo, a fin de que los valores de la inteligencia y del espíritu de las personalidades excepcionales que surgen de todos sus sectores sociales, **especialmente los menos favorecidos en recursos económicos**, puedan ponerse al servicio de la sociedad puertorriqueña.*

Resultan razonables tanto el rol de la universidad en el desarrollo integral del país, como el énfasis especial en sectores marginados, teniendo en cuenta que la literatura sugiere un conexión sólida y dialéctica entre el acceso a la educación superior y varios indicadores tradicionales de calidad de vida y crecimiento económico (Muller, 2008; Ranis, 2000; UNESCO, 2002). Es sabido que las diferencias entre clases socioeconómicas están aumentando (World Bank, 2002; Klein, 2008), y que la universidad pública es una herramienta fundamental para promover la movilidad social. Sin embargo, las universidades públicas en nuestro y en otros países tienen dificultades implementando esa función social.²

En la mayor parte de los países latinoamericanos, la universidad pública es gratuita o muy económica, siendo financiada principalmente por el Estado. La inversión de estos países en ella es comparable, y en algunos casos mayor a la del resto del mundo (Holm-Nielsen et al, 2004). Sin embargo, el acceso a la educación universitaria pública refleja desigualdades socioeconómicas. En Brasil, por ejemplo, 70% de los estudiantes universitarios proviene de las familias en la quinta superior de ingreso; sólo 3% provienen de las dos quintiles de menor ingreso. En México, el 60% más pobre de la población representa el 18% de la población estudiantil (Holm-Nielsen et al, 2004: 15). Aunque accesible en términos de costo, la educación superior pública resulta inaccesible por otras razones para los sectores más pobres.

En Estados Unidos, el costo promedio de una educación universitaria pública es de \$6,585 anuales, muy por encima del costo de la educación superior pública en Puerto Rico, que suma \$1,940 anuales (College Board, 2008). Sin embargo, comparados con los anglos, los latinos en Estados Unidos alcanzan grados universitarios a razón de un tercio, y los afroamericanos, a la mitad. La universidad estadounidense se ha convertido así en un mecanismo para reforzar, no

para romper, las estructuras de desigualdad social existente (Haycock, 2006, p. 3). El sueño americano resulta difícil para los grupos minoritarios y para los estudiantes de primera generación universitaria en áreas pobres urbanas y rurales debido a un conjunto de factores que incluyen preparación inadecuada, un sistema de ayudas económicas de navegación compleja, costos en aumento, y la falta de desarrollo de intereses y destrezas apropiadas para aspirar, acceder a y completar un grado universitario (McDonough, 2007; Haycock, 2006).

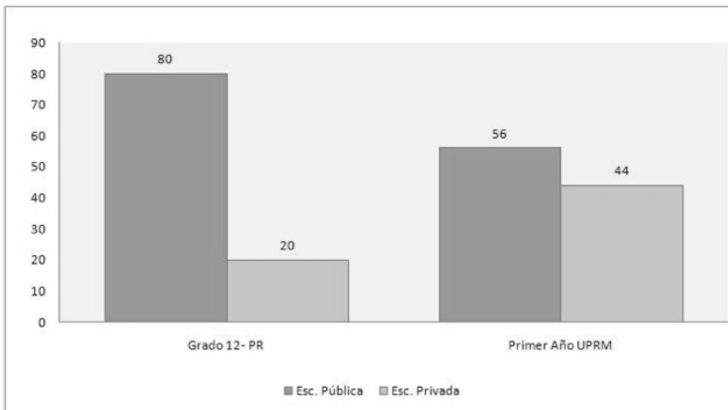
El presente trabajo describe el problema de acceso (el proceso de solicitud y la admisión al sistema) y éxito (retención, ejecución y graduación) desde la perspectiva de la universidad pública puertorriqueña y de un estudio de caso, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez (UPRM). El argumento que esbozamos, y que representa un trabajo en progreso, es el siguiente: tenemos un problema de acceso con las poblaciones más pobres del país; ese problema no es compatible con los valores institucionales planteados en nuestra ley constitutiva; y es más pronunciado para algunas poblaciones particulares. El menor acceso a la educación superior de sectores socioeconómicamente desventajados tiene, por supuesto, muchas dimensiones que deben estudiarse, incluyendo especialmente las de raza y género, que están fuera del alcance de este escrito, pero que seguramente guardan una relación compleja y estrecha con los fenómenos que describimos aquí. En este trabajo, los autores estaremos enfatizando las dimensiones asociadas a “clase social”, y especialmente aquellas que tienen que ver con la esfera de acción de instituciones educativas, examinando en el proceso el manejo de conceptos relativos al “mérito” académico, tales como “mérito”, “interés” y “vocación” en el discurso institucional. A raíz de los datos estadísticos y cualitativos que aquí describimos³, hemos concluido que dichos conceptos contribuyen a la naturalización de arreglos y diferencias sociales que se reproducen así como parte del llamado “sentido común”, como legítimas o inevitables.

Nuestro trabajo sugiere que nociones tales como “mérito”, “vocación” e “interés”, utilizadas sin cuestionamiento para determinar la admisión y evaluar la ejecución de los estudiantes universitarios, tiene dimensiones ideológicas y consecuencias materiales concretas: La exclusión de clases sociales particulares de los procesos conducentes a la obtención de un grado universitario. Argumentamos que esta exclusión, y las ideas y políticas que la facilitan, deben ser objeto de una mirada crítica; que dichas ideas y políticas tienen un gran impacto sobre la movilidad social en el país; y teniendo en cuenta nuestra ley constitutiva, que la responsabilidad de su estudio recaerá, al menos en parte, sobre la Universidad misma.

Clase social, acceso y éxito en UPRM

En Puerto Rico, aproximadamente 25% de los estudiantes asiste a escuela privada (Ladd & Rivera, 2006) y en grado 12, el 80% de la población estudiantil está matriculada en escuela pública, mientras que solo un 20% está matriculada en escuela privada. Sin embargo, cerca del 40% de la clase entrante (grado '13' en la figura 1) al sistema de la Universidad de Puerto Rico (que cuenta con diez recintos que ofrecen grados sub-graduados) proviene de escuela privada, comparado con 60% de escuela pública. En otras palabras, nuestra clase ingresada no se parece, en su composición socioeconómica, a la población de cuarto año de escuela superior. En el UPRM para el 2008, ingresaron 1118 (44%) estudiantes de escuela privada, y 1442 (56%) de escuela pública.⁴

Figura 1

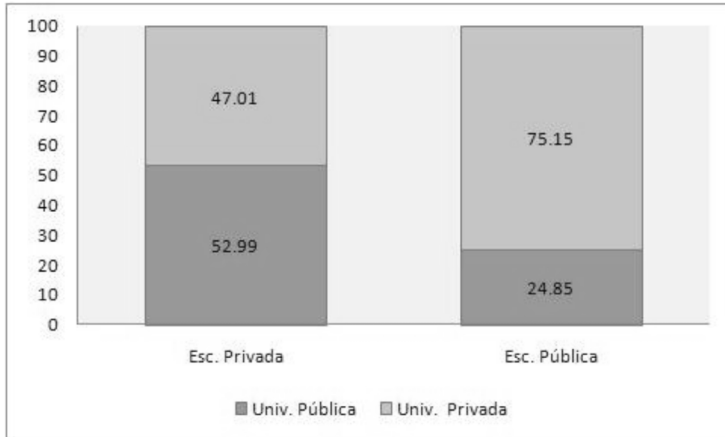


Grado 12 vs Grado 13, PR vs UPRM

Un estudio preparado por el Centro de Investigaciones Comerciales de la UPR para el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico (Centro, 2004), revela que durante el periodo entre 1996 y 2002, el sistema público universitario sostuvo una reducción en la admisión de estudiantes de la categoría de ingreso más baja, de 63.91% de los admitidos en 1996 a 42.79% en 2002. En los recintos de Río Piedras y Mayagüez, los de mayor tamaño, la categoría más baja de ingreso fue la única que perdió estudiantes, mientras que todas las demás mostraron un aumento en las admisiones, a pesar de que la universidad pública en Puerto Rico es más económica que las privadas. Entre 1996 y 2002 los estudiantes de escuelas privadas ingresaron más a las universidades públicas que los de escuela pública, y éstos últimos acceden más a las

universidades privadas que a las públicas (Centro, 2004, p. 41). En el año 2002, por ejemplo, el estudio encontró que de los universitarios provenientes de escuela privada, 53% asistían a universidades públicas y 47 a privadas. De los universitarios provenientes de escuela pública, en contraste, 25% ingresó en instituciones públicas y 75 a privadas. Es decir, asistir a escuela pública parece aumentar la probabilidad de asistir a universidades privadas y viceversa.

Figura 2

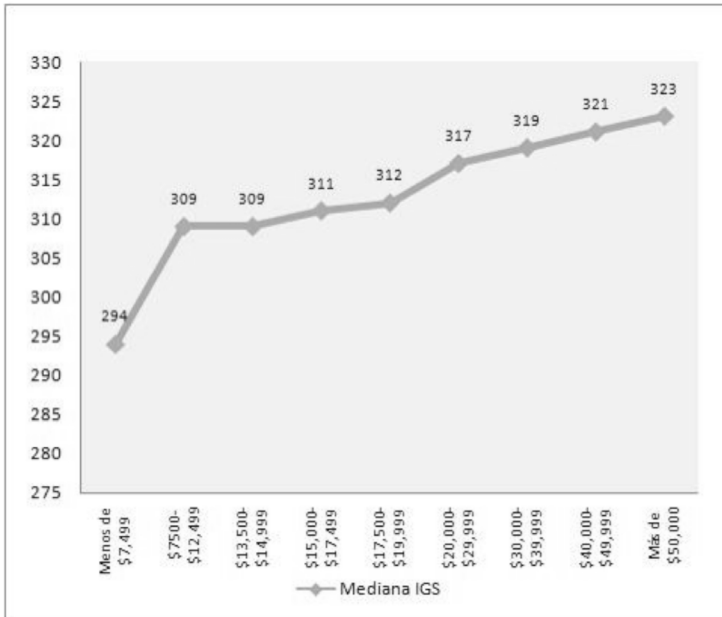


Los estudiantes de escuela pública tienen mayor probabilidad de ingresar a una universidad privada

La diferencia entre la clase saliente de escuela superior y la clase entrante de primer año en el sistema UPR se debe, en parte, a diferencias en la proporción de estudiantes que solicita admisión: 75% de los estudiantes de escuela privada solicita admisión a algún recinto de la UPR, mientras que 33% de los de escuela pública hace lo propio. También hay indicadores que sugieren que dicha diferencia está relacionada con preparación y oportunidades educativas pre-universitarias dispares. Por ejemplo: todos los recintos de la Universidad de Puerto Rico comparten un mismo sistema de admisiones, basado en el Índice General de Solicitud (IGS), que se calcula utilizando el promedio de escuela superior y las pruebas de aptitud matemática y verbal del examen de admisión a la universidad, el College Entrance Examination Board (CEEB). Los requisitos de admisión al sistema UPR son por lo general más estrictos que los de instituciones privadas, y el IGS tiende a ser especialmente alto en recintos grandes, como Mayagüez, y en carreras de alta demanda, como las ciencias y las ingenierías. La figura 3 presenta la mediana del IGS de los admitidos a

UPRM en el periodo de 1990 al 2006, por categoría de ingreso familiar, según nuestro análisis de los datos institucionales:

figura 3



El índice de admisión, IGS, aumenta según aumenta el ingreso familiar

Es evidente que el IGS aumenta según aumenta el ingreso familiar. Un análisis del departamento de Ciencias Matemáticas de UPRM (Quintana, 2007) revela que el promedio de escuela superior es mayor para los admitidos de escuela pública que de privada, pero que las puntuaciones en las pruebas del CEEB para escuela pública son, en promedio, menores. Esto sugiere que los estudiantes de escuela pública están, en general, menos preparados en las destrezas que el CEEB pretende medir. Un estudio reciente en la Universidad de Puerto Rico en Humacao (Matos-Díaz, 2008) llega a la misma conclusión indicando que la ejecución de los estudiantes procedentes de escuela pública en la prueba estandarizada de admisión es peor que la de los provenientes de escuela privada.

Independientemente de la credibilidad que le adjudiquemos a las pruebas estandarizadas, lo cierto es que la variación de IGS según el ingreso familiar sugiere la presencia de inequidades educativas, de sesgos de clase, sistémicos, sistemáticos y con consecuencias concretas que limitan las opciones educativas para los individuos de menos

recursos, aún cuando son admitidos. Por ejemplo, el IGS mediano de 323 que caracteriza al sector que declara \$50,000 anuales o más en ingreso familiar le permite acceso al estudiante a 603 programas académicos a través del sistema, 50 de ellos en el Recinto Universitario de Mayagüez. También le ha permitido acceso, en los últimos cinco años,⁵ a algunas de las carreras más populares, incluyendo todas las Ingenierías, Pre-veterinaria y Pre-médica; Química, Matemática y Física; y a Biología – el programa de mayor demanda en el sistema. Por su parte, con un IGS mediano de 294, los estudiantes admitidos provenientes del sector que declara \$7,499 anuales o menos tienen acceso a 418 programas a través del sistema y a 39 en el RUM, y no pueden ser admitidos a Química, Biología o Ingeniería.

UPRM: Tan cerca y tan lejos

En el periodo comprendido entre 1990 y 2006 ingresaron al UPRM 106 estudiantes provenientes de residenciales públicos de Mayagüez – menos de 0.3% del total de ingresados. En contraste, nuestro estimado, basado en datos del censo del 2000 y de Vivienda Pública, es que cerca del 13% de los jóvenes mayagüezanos en edad universitaria vive en un residencial público. La diferencia es de dos órdenes de magnitud, y sugiere que los residentes de dichos espacios están severamente subrepresentados en la institución universitaria pública que más cerca queda de sus hogares. La mediana de IGS para la totalidad de los admitidos de esta población es significativamente más baja que para la categoría de ingreso a la que pertenece la mayoría de ellos: El IGS mediano de la categoría de \$7,499 o menos de ingreso familiar es de 294, mientras que el de los estudiantes admitidos provenientes de residenciales es de 285. Ello implica que aún cuando son admitidos, tienen una selección de carreras más limitada. Sus probabilidades de terminar el bachillerato dentro del periodo de tiempo y medio que se utiliza para calcular tasas de graduación (seis años para grados de cuatro años) también parecen ser menores: Su tasa de graduación es 34%, veinte puntos por debajo de la tasa general del recinto para ese periodo (54%).

La tabla 1 muestra la relación entre la mediana de ingreso familiar (observado por grupo de bloque censal) y el tipo de universidad en que se matriculan los jóvenes entre las edades de 18 a 25 años residentes en el municipio de Mayagüez.⁶ La tabla muestra una relación positiva y estadísticamente significativa ($F=6.335$; $\alpha=.001$; $gl=65$) entre la mediana de ingreso familiar y el porcentaje de la población de edad universitaria en el sistema universitario público. Sin embargo, tal relación no existe para la matrícula en universidades privadas ($F=1.930$;

$\alpha=.134$; $g1=65$). En otras palabras, la proporción de la población matriculada en el sistema público aumenta con la mediana de ingreso familiar, mientras que la proporción matriculada en universidades privadas no aumenta significativamente con el ingreso familiar.

Tabla 1. Relación entre la mediana de ingreso familiar (por grupo de bloque) y el porcentaje de la población de 18 a 25 años matriculados en universidades públicas y privadas.* **

	Mediana de ingreso familiar por grupo de bloques censales(cuartiles)			
	Menos de \$11,434	\$11,435 a \$14, 185	\$14,186 a \$19,074	\$19,705 en adelante
Matrícula universitaria				
Pública	20.9%	22.7%	29.2%	47.4%
Privada	21.9%	25.3%	29.8%	29.6%
No matriculado	57.2%	52.0%	41.0%	23.0%

*n=66 grupos de bloques

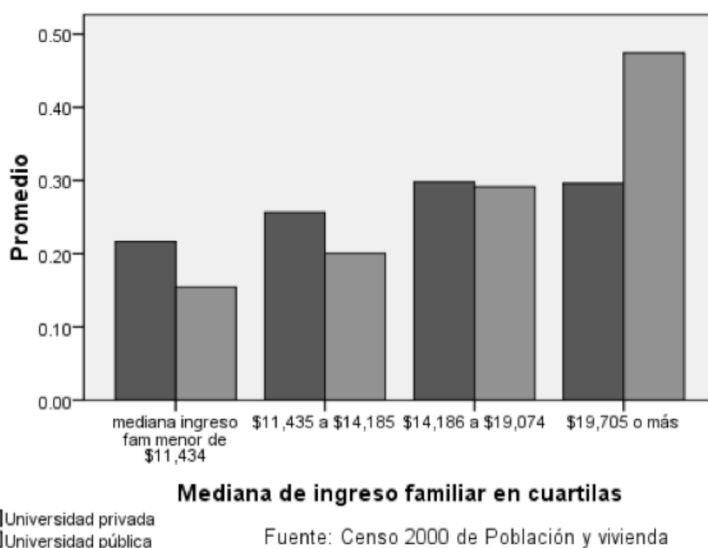
** Fuente: Negociado del Censo de los EU, Censo 2000.

Los datos censales sugieren, en resumen: 1) que los estudiantes más pobres asisten menos a la universidad, en general y 2) que los estudiantes más pobres asisten menos a la universidad pública que a las privadas. (Figura 4) Al comparar estos datos con los datos institucionales de admisiones del periodo 1998-2006, resulta aún más notoria la diferencia entre clases sociales. En ese periodo, 1,176 estudiantes admitidos reportaron ingresos familiares menores de \$7,499 anuales. En contraste, 3,520 estudiantes reportaron ingresos mayores de \$50,000. Los datos censales revelan que el sector que reporta \$50,000 o más como ingreso anual constituye menos del 10% de la población. De ese modo, admitimos casi tres veces más estudiantes del segmento de ingresos más alto, una distribución que los datos censales revelan como sesgada en contra de los sectores más pobres.

Nuestros datos preliminares, examinando los grupos de bloque en el censo del 2000 en Mayagüez, comparando aquellos que contienen residenciales públicos con los que no los contienen, revelan que aún controlando por ingreso, la presencia de residenciales públicos tiene un efecto estadístico negativo sobre la probabilidad de que un joven asista a la universidad en general y a una universidad pública en particular._

Las razones para esta exclusión son muchas y complejas. Los estudios diseñados para comprender este tipo de fenómeno, sin embargo, tienden a enfatizar el rol del estudiante como individuo, a expensas de estudios más cualitativos y naturalistas que estudien casos particulares en toda su complejidad y textura y que enfaticen el rol de las instituciones. Varios autores han recomendado la adición de trabajos de este último tipo para proveer “mayor visión y mayor balance” (McDonough, 2007, p. 82; Tierney, 2008; Wisniewski, 2000).

Figura 4. Proporción de la población de 18-25 años matriculados en universidad pública o privada, por ingreso familiar



Los datos discutidos en la siguiente sección fueron obtenidos por medio de grupos focales en el Recinto de Mayagüez, y nuestra interpretación está por lo tanto necesariamente matizada por las particularidades del contexto: Sistema UPR, el Recinto de Mayagüez en particular, y los residenciales públicos mayagüezanos cercanos al recinto, son así nuestro foco, y nuestros datos narrativos provienen de los (relativamente pocos) individuos que solicitaron, fueron admitidos, y eran estudiantes activos al momento de realizar este estudio. Durante el estudio, (2007-2008 y 2008-2009), aparecían matriculados en UPRM un total de 46 estudiantes que residían en un residencial público al momento de solicitar admisión a UPRM. De estos, logramos contactar e invitar a participar a 25, de los cuales 24 accedieron, y

20 finalmente participaron de un total de cinco grupos focales que se llevaron a cabo entre octubre del 2007 y octubre del 2008. Nuestra metodología implica un examen cuidadoso de narrativas estudiantiles individuales generadas en cinco grupos, pero el análisis, respondiendo en parte al llamado de McDonough y Fann, pero en mayor medida a los mismos datos, enfatiza los factores estructurales que juegan un rol en las vidas individuales y cuya acumulación resulta en los sesgos que las estadísticas revelan.

Del “mérito” y el “interés”: El rol de las instituciones educativas

Navegando escuelas y currículos

Aunque las entrevistas seguían una lógica cronológica, empezando por el momento de solicitar y culminando con preguntas referentes a la experiencia en la universidad, se sabe que el proceso real a través del cual un estudiante solicita y es admitido a la universidad no necesariamente se divide en pedazos discretos (Tierney, 2009). Más bien, las barreras institucionales que asociamos a la escuela y a la universidad parecen ser la expresión, tanto concreta como simbólica, de unos problemas particulares que se manifiestan en ambas. Esta sección describe las barreras que estos jóvenes (y sus compañeros) han experimentado a nivel de escuela y universidad para su acceso y éxito. Más adelante, enmarcamos esos problemas en lo que nos parece un campo de acción prometedor para mejorar el acceso y éxito: El estudio y transformación de ideologías y culturas institucionales.

Una de las características del perfil de los jóvenes entrevistados que surgía con mayor frecuencia era el haber estudiado en un currículo “vocacional” en la escuela superior: comercio, mercadeo y enfermería eran los más comunes en nuestros grupos. De nuestros veinte entrevistados, diez se habían graduado de currículos “vocacionales”, ocho del llamado “general”, y una, de un currículo que podemos describir como preparatorio para la universidad, en una escuela especializada.

La diferencia fundamental entre un currículo general y uno vocacional estriba en que el segundo busca preparar al estudiante para ocupaciones particulares, y por ende, reemplaza algunos de los cursos que toman los estudiantes del currículo general por horas de trabajo en contextos adaptados a la “vocación” del estudiante. Estos currículos vocacionales son variados - cocina, mecánica, comercio, mercadeo, y enfermería son algunos de ellos; y los tres últimos son los que vimos en nuestra muestra. ¿Cómo es que unos jóvenes ingresan a décimo grado en un currículo vocacional, y otros en uno general? En algunos casos,

como el de Yari, toman la decisión ellos mismos cuando están cerca de terminar el noveno grado:

Yari - *yo estudiaba en la [nombre de escuela intermedia] entonces, yo en noveno grado tampoco sabía a qué iba a entrar... no tenía una buena orientación entonces, cometí el error de entrar a Mercadeo porque mis hermanos habían entrado a Mercadeo, sabes es como que una consecuencia... Mi experiencia fue una orientación sin exámenes ni nada, simplemente quieres entrar a mercadeo pues, tú entras...*

La decisión de entrar al currículo de Comercio fue muy parecida para Sara:

Sara - *...pues yo dije, pues yo quiero Comercio, "ah tú quieres Comercio, pues vente" ...*

Otros estudiantes no eligieron un currículo vocacional, sino que aparentemente entraron en él como consecuencia de su escuela intermedia de origen. Juan, por ejemplo, quiso ir a una escuela superior que no era la que "le tocaba" según su escuela intermedia:

DG - *Ok, ¿la decisión de entrar a Comercio, a qué obedece?*

Juan - *¿A qué obedece? A que en el currículo de la [escuela superior] cogen por zona, y yo no caía en esa zona, para que me cogieran tenía que entrar obligatoriamente por Comercio.*

RB - *¿A qué escuela te tocaba a ti entonces ir, por zona?*

Juan - *[nombre de una escuela local que al momento de la entrevista estaba a punto de cerrar debido a numerosos problemas a lo largo de varios años].*

En este caso, la "selección" de currículo vocacional es por razones de falta de cupo en el currículo general, y fue el resultado de una decisión consciente del estudiante que buscaba optimizar su experiencia educativa saliéndose de lo que "le tocaba". Otros estudiantes eligieron conscientemente un currículo vocacional porque pensaban que los prepararía mejor para la Universidad:

David - *Pues en mi caso, yo decidí desde noveno que iba a entrar a la [nombre de escuela], quería entrar a Contabilidad porque a mí me gustan las Matemáticas.*

RB - *O sea que escogiste Comercio pensando que te preparaba para estudiar Contabilidad [en la Universidad].*

David - *Sí. [enfático]*

De hecho, algunos currículos vocacionales son más exigentes, en términos de sus requisitos de admisión, que el currículo general, y

absorben a estudiantes de buenas, incluso excelentes, notas. En nuestro trabajo etnográfico hemos notado tendencias a nivel de comunidad que parecen constituir una especie de “tradición”. Por ejemplo, hemos visto la existencia de una aspiración, frecuente entre las féminas de buenas notas en un residencial particular, de entrar a currículos como Comercio o Enfermería.

Las rutas típicas reportadas para entrar en el currículo general son distintas. Si un estudiante estaba identificado como parte del grupo de “talentosos”, la ruta automática era el currículo general:

RB - *Isabel, y en tu caso ¿Cómo decidiste entrar al currículo de general, en “High School”?*

Isabel - *Pues cuando yo me gradué de la [escuela intermedia] , pues como me gradué alto honor, pues, tenía que entrar [a general] para prepararte más, porque en general, pues es donde te dan las, todas las clases, entonces yo también cogí clases de avanzada también, en Español y en Inglés...*

RB - *...a ver si entiendo bien, cuando te graduaste de escuela intermedia la gente que se graduaba con alto honor, más o menos automáticamente caían en el currículo de general...*

Isabel - *Sí, general.*

Los estudiantes del grupo “talentoso” en la escuela intermedia a la que asistieron Juan, Isabel y Pedro (y donde una de los autores de este trabajo realizó posteriormente trabajo etnográfico) son seleccionados para pertenecer a ese grupo a raíz de su puntuación en pruebas de Matemáticas administradas en sexto grado. Una vez en la intermedia, a juzgar por nuestras observaciones durante el segundo semestre 2008-2009, no reciben tratamiento académico especial hasta llegar a noveno grado, cuando toman una clase de Matemáticas que según los maestros es un poco distinta y más avanzada que la que toman otros alumnos. Pero aunque la etiqueta de “talentoso” en escuela intermedia no acarree, necesariamente, mayores diferencias educativas, ciertamente juega un rol en determinar el currículo de escuela superior; general o vocacional. Los estudiantes en currículos vocacionales tomaban sólo dos años-crédito de matemáticas y de ciencias, en contraste con los tres años-crédito de esas materias que tomaban los estudiantes en el currículo general.

Las conversaciones de nuestros grupos focales sugieren que la selección de currículo vocacional, general, o preparatorio (el tercero es el currículo general pero tomando cursos avanzados en algunas materias como Español, Inglés y Matemáticas) tiene como mínimo dos consecuencias importantes: 1) afecta la probabilidad de recibir un

mensaje de expectativas universitarias y 2) afecta el rigor académico al que están expuestos los estudiantes en su etapa preuniversitaria, siendo el de los currículos vocacionales, por lo general, menor, lo que puede tener consecuencias sobre la ejecución del estudiante una vez en la universidad. De hecho, la literatura sugiere que el rigor académico preuniversitario es uno de los factores más cruciales en el acceso y éxito universitarios y aunque la selección de un currículo vocacional no necesariamente hace imposible el acceso a cursos rigurosos (dos entrevistados hicieron arreglos para tomar cursos avanzados), sí lo hace menos probable⁸. Aunque tendemos a pensar en escuela y universidad como entidades separadas, las barreras para la consecución de un grado universitario que identificamos en la vida de los estudiantes entrevistados son más comprensibles si las miramos como un continuo, porque sus componentes, en ambos lados del momento de la graduación de grado 12, están conectados.

Una excepción interesante que surgió durante los grupos focales fue con el currículo vocacional particular de Enfermería. Las estudiantes que participan de ese currículo al parecer reciben atención especial del recinto más cercano de la UPR y de su programa de Enfermería, y como consecuencia, una de nuestras participantes dijo estar satisfecha con su currículo de escuela superior - porque como estudio Enfermería, la preparó para la universidad y para el trabajo. A pesar de esa excepción, el resto de los estudiantes que estuvieron en currículos vocacionales dijeron, al final de los grupos y en respuesta a la pregunta de qué, si alguna cosa, le cambiarían a su experiencia de escuela superior, que hubiesen optado por mayor rigor, como muestra el siguiente intercambio:

RB - *¿Qué ustedes cambiarían, si pudieran regresar a la escuela, sabiendo lo que saben del RUM y ese primer año? ¿Le cambiarían algo a esa experiencia escolar?*

Lucy - *Yo definitivamente me hubiera ido pa' la general [enfática].*

RB - *Te hubieras ido por un currículo general y no un currículo vocacional.*

Yari - *Yo también, la preparación, por lo menos me hubiera preparado por lo menos en general.*

Lucy - *Y si me hubiera tenido, si me hubiera ido por Comercio, porque es algo para mí que yo quería estudiar, Contabilidad, en mis horas libres, en mis horas libre de diez y de once me hubiera metido a las clases que menos tuviera.*

Sara - *Yo hubiera, hubiera cogido general, y como en doce*

como quiera tú tienes, sales temprano, seas general o no, hubiera seguido cogiendo más clases de Matemáticas y de Ciencias.

El nuestro no es el primer estudio que sugiere una conexión entre los currículos vocacionales en escuela superior, la reproducción de la estructura de clases, y las implicaciones que esto tiene para el acceso a la universidad. Hace varias décadas, por ejemplo, Antonio Gramsci denunciaba el rol de la división entre currículos generales y vocacionales como un recurso hegemónico del régimen fascista en Italia, que reproducía diferencias de clase al presentar una alternativa educativa para las clases “instrumentales”, y otra muy distinta para las clases dominantes, concebidas como más “intelectuales” (Gramsci, traducido y compilado en Hoare y Smith, 1971). Recientemente, Berggren (2007), estudió la cohorte de estudiantes graduados de escuela superior en Suecia en el 1974, anotando que los currículos vocacionales en escuela superior resultaban más atractivos para la clase trabajadora, especialmente para los varones, y reducían la probabilidad de estudios universitarios, a no ser que los mismos estudiantes hiciesen arreglos para tomar cursos suplementarios que los preparasen para la universidad (Berggren, 2007, p. 99).

Mensajes en el paisaje

La selección de currículo no es el único problema en ese continuo de acceso y éxito que une a la escuela y a la universidad: La (des) información acerca de carreras y procesos universitarios también constituye un espacio para mejorar. Por ejemplo, el consenso entre los participantes de los cinco grupos focales fue que al menos en el área de Mayagüez, la distribución de solicitudes en las escuelas superiores públicas enfrenta problemas. A pesar de que en el año 2007, el sistema UPR produjo unas 50,000 solicitudes, que fueron distribuidas en todas las escuelas superiores de acuerdo a la cantidad total de estudiantes de grado 12 que las escuelas reportaban, las solicitudes, y la orientación que debería acompañarlas, no parecen haber llegado a manos de todos los estudiantes. Para Lily, Isabel, Marie, Linda y David, que en grado 12 estaban en el currículo general y/o tomando clases avanzadas en Español, Matemáticas o ambos, las solicitudes sí les fueron llevadas al salón, en un voto implícito de confianza en que eran considerados material universitario. No fue tan fácil para los estudiantes matriculados en currículos vocacionales, como Pedro, Juan, o Yari, o incluso para aquellos que estaban en el currículo general, pero que no tomaban clases avanzadas, como Susana, aunque tuviesen aspiraciones universitarias:

Pedro - *Yo siempre quise entrar aquí [a UPRM] desde chiquito,*

pues cuando nos enteramos de que la escuela, de que había que venir a buscar la solicitud aquí, la buscamos porque no se las enviaban a la escuela, y tuvimos que buscarlas aquí.

Susana - *Yo fui donde la orientadora y busqué la solicitud, bueno después que todo el mundo la tenía, yo vi a todo el mundo con los sobres blancos, y yo ‘¿Y qué es eso?’, ‘ah la solicitud del Colegio’ y yo ‘ah, y dónde fue eso’, y entonces fui rápido y busqué una y...*

Pedro - *Yo la vine a buscar aquí.*

Lily - *Bueno este pues, a mí todo lo contrario, pues la orientadora nos mandó a buscar en el salón...*

RB - *¿Y eso fue así, que tú sepas, eso fue así con todos los grupos de cuarto año o solamente con los grupos de avanzado?*

Lily - *Para mí los grupos de avanzado solamente, porque como ellos indican que pues ellos ni sabían que estaban dando sobres...*

RB - ... *¿Qué pasó contigo [a David]?*

David - [En] *Español Avanzado...Nos dieron los sobres...*

En lo que al acceso a la Universidad se refiere, en esta población, las acciones o decisiones tomadas en sexto grado parecen magnificarse a través del tiempo. Por ejemplo: Si un estudiante vive en uno de cinco residenciales mayagüezanos particulares, al salir del sexto grado asiste (a no ser que sus padres hagan gestiones insistentes en otra dirección), a una escuela intermedia particular, en donde cae en un grupo de “talentosos” (uno de cuatro grupos de séptimo grado, sin contar los grupos de educación especial) solamente si tiene la puntuación requerida en el examen de matemáticas. Solamente si está en el grupo de “talentosos” cae automáticamente en el currículo general en escuela superior; si desea entrar en el currículo general de escuela superior, pero no está en el grupo “talentoso” de escuela intermedia, su admisión depende del cupo y es más posible que termine en un currículo vocacional donde haya espacio. Si no está en el currículo de general, no tiene acceso fácil a las clases avanzadas; si no está en un curso avanzado, no recibe la solicitud para la Universidad de Puerto Rico y la tiene que ir a buscar (si se le ocurre).

La solicitud parece así llegar con facilidad a manos de los estudiantes que participan de cursos avanzados, quienes con mayor probabilidad están en el currículo general. Los estudiantes que no reciben la solicitud tienen que buscarla por su propia iniciativa - y

generar esa iniciativa, a su vez, requiere cierto conocimiento acerca de los procesos de solicitud a la universidad que muchos estudiantes, y sus padres, desconocen.

Lo que nos lleva a un tercer problema u obstáculo descrito por nuestros participantes: Los temas asociados a la universidad no parecen ser los más frecuentes en la experiencia de orientación en grado 12 en las escuelas públicas de donde nuestros entrevistados provenían:

Sara - *En donde yo estudio, hay supuestamente hay, pues... cuatro orientadoras, ... y la que se supone que nos dé la orientación sobre las universidades, siempre que uno iba, tenía tantas orientaciones, tantas, porque no digo que no daba orientaciones porque sí daba y hasta nos peleaba pa' coger orientaciones, pero de las universidades ninguna... Había veces que nosotros, incluso nosotros hicimos una huelga, ahí mismo ese día teníamos orientación...yo sé que había un policía esperándonos y eso, y nosotros bien molestos... No entramos al salón y nos quedamos así afuera y ella se molestó con nosotros...*

RB - *...¿Ella quería que fueran a otra actividad?*

Sara - *A otra orientación... De un policía, yo recuerdo que había un policía en el salón esperándonos, de violencia doméstica era,... violencia doméstica contra las parejas y esas cosas...y ella buscó la directora y a fuerza nos metieron en ese salón...*

La responsabilidad por la falta de información acerca de la universidad, al menos en el caso de la UPR, descansa también sobre la Universidad misma, nos recordaron los participantes:

Marie - *Pues yo encuentro que eso es problema del Colegio [UPRM] porque yo estuve allí todo el año y yo recibí orientaciones de universidades e institutos que en mi vida pensé que habían y del Colegio nunca.*

RB - *¿Que iban a la escuela?*

Lucy - *Es verdad.*

Yari - *Es verdad.*

Mario - *Todos los institutos me enviaron cartas y la [nombre de universidad privada] me envió como cinco, nada más por llenar la solicitud por un bolígrafo que yo quería, me enviaron como mil cartas.*

Tere - *...yo lo único que hice fue que firmé para que le llegaran mis resultados del College Board a [nombre de universidad]*

privada], y me llegó la carta de aceptación OK, así que yo me quedé como '¿qué es esto?'

Lucy - *A mí me llegó la carta de la semana de orientación, de todo.*

Marie - *Y mira, yo todavía estoy recibiendo cartas del [instituto privado], por Dios mira la fecha que estamos y todavía estoy recibiendo cartas del [instituto].*

¿Acceso, pero sin éxito?

Las limitaciones curriculares no redundan solamente en la dificultad relativa de obtener una solicitud a la UPR. Una vez admitido, tiene consecuencias concretas para su experiencia de primer año:

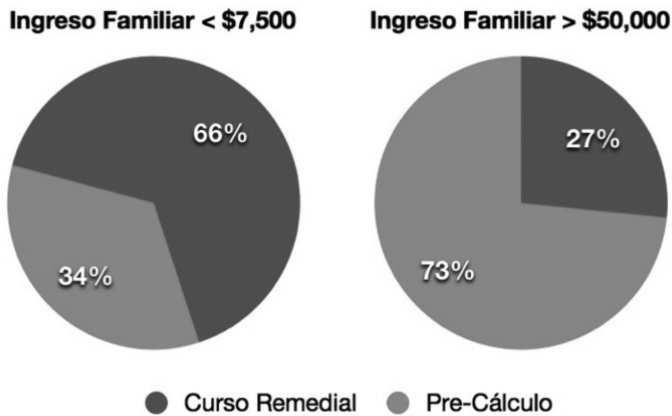
Sara - *A mí me gusta [Biología], pues el primer examen saqué B, en este saco F, y yo como que no puede ser, entonces ese mismo día una nota que yo sé que eso es F. Química, yo nunca había cogido Química porque yo cogí Comercio en la escuela pública, pues nos, dan mas que Biología, y pues, Química nunca la había cogido no sabía qué era Química, nada de eso y yo como qué diantre...*

*... Química F, Razonamiento Matemático, el primer examen F, y yo, no puede ser, qué me pasa, **porque yo no soy así, yo soy de buena nota**, y yo cómo puede ser que esté sacando tanta F...qué me está pasando, y yo cómo, no puede ser, ...tenía ganas de llorar, de irme, yo dije 'yo me quiero ir de aquí... sabes no se me está haciendo fácil...esto está bien difícil'...*

La narrativa de Sara sugiere algunas de las consecuencias que la falta de preparación a nivel secundario tiene no solamente para la solicitud, como vimos arriba, sino también para la admisión y para la ejecución durante el primer año. Las narrativas revelan varios elementos estructurales en la producción del problema de acceso (bajas tasas de solicitud y de admisión) y éxito (bajas tasas de retención y graduación) de las poblaciones más desventajadas: Bajas expectativas por parte de orientadores, maestros, padres y hasta compañeros; desinformación o falta de información suficiente sobre educación superior; reclutamiento agresivo por parte de instituciones que ofrecen cursos cortos y grados asociados; y finalmente, una preparación pre-universitaria insuficiente, que al llegar a la UPR, se traduce en un choque entre una identidad previa de “buena estudiante” y una nueva identidad de “estudiante de F” o “sin interés”, “que no estudia”. Los datos institucionales (Figura 5) confirman este último elemento; la mayor parte (67%) de los estudiantes admitidos que pertenecen al renglón de ingreso familiar de \$7,499 o menos entran al curso remedial de matemáticas, MATE

0066, un curso sin crédito cuyo nombre mismo subraya la desventaja académica de los estudiantes que lo toman: Se llama “prebásica.”

Figura 5:



67% de los estudiantes cuyas familias ganan \$7,499 o menos toman MATE 0066, en contraste con 32% del sector que reporta ingresos superiores a \$50,000 anuales.

Los estudios repetidamente apuntan hacia la conexión entre el logro académico (*achievement*) y los indicadores de éxito en la escuela y en la Universidad (retención, graduación) (Haycock, 2005). Según el llamado informe Spellings del Departamento Federal de Educación, existe una crisis en el alineamiento entre la escuela superior que crea una “brecha en expectativas” entre lo que la universidad espera y lo que la escuela produce (Spellings, 2006, p. 11). De hecho, a nivel de los Estados Unidos, las estadísticas del Centro Nacional de Estadísticas de Educación indican que solamente la mitad de los graduados de escuela superior están preparados para trabajo académico universitario y que los estudiantes pertenecientes a grupos de bajos ingresos, minoritarios o de primera generación (70% de nuestros entrevistados pertenecía a esa categoría), tienden a estar peor preparados que otros (NCES, 2004).

La solución no puede ser sencillamente “culpar” a la escuela - la universidad juega un rol crucial en el modo en que el estudiante maneja la brecha entre lo que sabe y lo que se supone que sepa, una vez admitido, cuando la preparación insuficiente se traduce en dificultades académicas, repetición de cursos y atrasos en el currículo que en el mejor de los casos hacen que el progreso sea más lento y, en el peor, que el estudiante frustrado opte por abandonar los estudios. Marie, Yari, Linda y Sara describen así su experiencia del primer año de universidad:

Marie - *Yo... estaba en clase, cuando yo llegaba a [la*

segunda] clase [a las ocho y media] me tocaba la fila arriba, la última, última allá arriba. Que tú lo ves así de chiquitito, no digo yo, tú ni siquiera ves la [ves], tú sabes que la pizarra esta ahí porque está verde. [Risas] En realidad no se ve, no se ve y...se oye con eco, con eco...

Yari - *Pero a mí [estar en un currículo vocacional] no me ayudó en nada. Yo todavía no he pasado prebásica [curso remedial de matemáticas], yo decía 'cómo rayos yo voy a pasar a coger precálculo', porque a mí no me gusta y tampoco tengo la preparación académica y entonces, pues, pues eso fue mi educación...*

Linda - *...Yo entré por Premédica y yo cogía Química, cogía Biología, cogía Precálculo, Español, Inglés, tres laboratorios y yo... como que 'ay, tengo que hacer esto de Inglés, esto de Español', y yo no estaba acostumbrada a tanto trabajo y tanta presión, lo que pasa es que no era como presión, era como la mala organización que yo tenía, porque al estar acostumbrada a no hacer nada pues estaba bien mal organizada y fue un desastre los primeros meses, de verdad que sí.*

Sara - *...porque yo voy, pregúntale a ella, yo voy con ella a, a tratar de coger tutoría [de Matemáticas] y eso esta súper lleno siempre, súper, súper lleno... yo viré, he ido como tres veces, viré y así mismito me fui...*

La experiencia de nuestros entrevistados sugiere que los problemas académicos que muestran son el producto de un rigor insuficiente en la escuela, pero también de la falta de apoyo académico para los cursos universitarios, especialmente en primer año. El aumento del acceso y éxito de estos estudiantes a la educación universitaria implica así un examen del continuo educativo y de las oportunidades de intervención que ese continuo presenta, tanto a nivel de la escuela como de la universidad. Este continuo tiene unos hábitos, procesos y dinámicas que pueden contribuir a la estructuración de la desigualdad en acceso y éxito. Esas estructuras, a su vez, parecen estar basadas, al menos parcialmente, en unas nociones ideológicas particulares que las apoyan y reproducen, como veremos en la próxima sección.

Ideologías (compartidas) del mérito (individual)

Expectativas y clase social

En Puerto Rico, desarrollar la aspiración para asistir a la universidad del Estado puede enfrentar otro obstáculo, más sutil, pero tal vez más poderoso: la noción de que es una universidad para “duros” o “talentos” solamente, una percepción matizada por la estratificación de clases. Parte de la baja representación de los estudiantes de

poblaciones más desaventajadas se debe a la autoexclusión a la hora de solicitar, y esta se debe a su vez no solamente a falta de información sino también a nociones comunes acerca de quiénes “merecen” asistir a la UPR. Mientras 3 de cada 4 estudiantes de escuela privada solicitan al sistema UPR, solamente 1 de cada 3 estudiantes de escuela pública hace lo propio. Al preguntarles su opinión sobre esta diferencia, los estudiantes de nuestros grupos hicieron referencia a estas nociones de “mérito”:

Yari - *...te meten mucho miedo, con que el Colegio es difícil, con que el Colegio sólo... gradúa los bien inteligentes... ah el Colegio, que si esto que si lo otro, pero si uno se deja llevar por el comentario de la gente imagínate... y más si tú vienes de un caserío, que se te subestima, se creen que como tú vienes de allí no tienes el conocimiento... pero como yo le dije eso no es nada de inteligencia, eso es tú ser responsable, entrar aquí, después que tú entraste tener estrategias de estudiar...*

Yari estaba en un currículo vocacional en escuela superior, lo que pudiese haber contribuido a la percepción ajena con respecto a si debía o no solicitar a la UPR. Pero otros estudiantes que estaban en el currículo general y habían desarrollado aspiraciones universitarias y de carrera concretas también describen escenarios desalentadores y de bajas expectativas:

Paula - *... Cuando fui a llenar los papeles, pues yo tuve un pequeño percance con la orientadora de la escuela... [C]uando yo le dije que yo quería coger Ingeniería en Computadoras me dijo que lo pensara muy bien, porque era el Colegio, y el hijo de ella no había podido entrar a ese departamento, y que tratara de coger algo más fácil, sinceramente salí enojada, no le volví a hablar; y cogí Ingeniería en Computadoras y gracias a Dios entré, ya estoy aquí, no me arrepiento...*

Las expectativas que la escuela transmite a través de su paisaje y personal pueden desempeñar un rol importante en el desarrollo de aspiraciones universitarias. La creencia, entre maestros y otro personal escolar, de que ciertos grupos de estudiantes están limitados en cuanto a su capacidad académica es frecuente, y se traduce en una ejecución menor que confirma las (bajas) expectativas (Kuh, 2006, p. 22). Las bajas expectativas que las orientadoras de Yari, Paula y Sara exhiben, y que la misma UPR envía como mensaje inadvertido a través de su ausencia en el paisaje de escuela superior en las escuelas públicas mayagüezanas, pueden venir también de otra fuente: Los compañeros de escuela.

Sara - *En mi salón, por lo menos en mi salón, yo me recuerdo que ellos me decían... 'mira como tú te vas para este, la Universidad, que es bien difícil, que te vas a quitar, que te veré en el refugio', y todas esas cosas...*

Lucy - *¿Y qué es el refugio?*

Sara - [nombre de universidad privada]

La investigación educativa plasmada en la literatura, abrumadoramente, favorece el desarrollo de destrezas y aspiraciones universitarias, así como un ambiente de altas expectativas, para todos los estudiantes de las escuelas (ver por ejemplo ACT, 2006, 2007; Haycock, 2006; Holland, 2009; Savits, 2009). Sin embargo, la idea de que solamente unos pocos estudiantes de escuela pública, gracias a su talento e inteligencia, son merecedores de acceder a la educación superior pública está actualmente presente, y se hace eco, en varios ámbitos o momentos de la experiencia preuniversitaria que observamos a través de las narrativas de nuestros participantes: El paisaje mismo de la orientación en las escuelas superiores a las cuales asisten nuestros estudiantes secundarios de residenciales públicos, donde la UPRM (con excepciones, como el caso de las visitas del programa de Enfermería) parece estar ausente y las instituciones que visitan son privadas, o afiliadas al ejército; o el fenómeno de distribuir solicitudes a la UPR solamente en grupos avanzados a pesar de que la Universidad imprime suficientes para que cada graduando tenga una. Esas ideas, que forman parte de algo que podríamos llamar “ideología del mérito”, son reforzadas por otras, plasmadas en pegatinas de automóvil que alegan cosas como que en el “Colegio...sólo los duros pueden”, y está estructurada en nuestro sistema mismo de admisiones, que ordena solicitudes según una fórmula ciega, e implacable, que toma en cuenta sólo dos indicadores de “mérito”: promedio de escuela superior y ejecución en una prueba estandarizada de admisión. El producto de esta fórmula, el índice general de solicitud (IGS), está claramente relacionado al ingreso familiar (ver fig.3).

Las variaciones de IGS por ingreso familiar, y otros sesgos sistémicos, sugieren que la desventaja en admisiones es de naturaleza estructural, no individual. Es decir, que responde principalmente a inequidades educativas sistémicas que afectan a los estudiantes socioeconómicamente más desaventajados. Sin embargo, en el imaginario institucional, el IGS es parte de un sistema meritocrático que, idealmente, debería admitir a los mejores candidatos. Hay un disloque, una contradicción, entre la idea de mérito individual plasmada en nuestra metodología de admisiones y la evidencia de un sesgo

estructural que afecta negativamente a ciertas poblaciones. Por un lado, tenemos unas ideas acerca de que son los “mejores” estudiantes los que entran a nuestro Recinto y se gradúan (como dice otra pegatina colegial: “Colegio: muchos entran, pocos se gradúan”). Por otro lado, la evidencia de admisiones, tasas de graduación y cursos remediales sugieren que las medidas de mérito pueden estar influenciadas por la clase social del estudiante y que esto es particularmente cierto en poblaciones geográficamente marginadas, como los residenciales públicos.

El detalle cuidadoso de los factores estructurales que causan la diferencia entre clases con respecto a las medidas de “mérito” es un campo fértil, y necesario, de investigación futura. Parte de la explicación seguramente radica en las muchas maneras sutiles, con frecuencia inadvertidas, en que la clase social de familias y allegados influye en el ambiente donde se desarrolla un niño/a (Lareau, 2003) parte en los problemas y desafíos particulares que enfrentan muchas escuelas públicas y comunidades como barriadas y residenciales y parte en detalles más concretos, simples y por ende, fácilmente remediables, como por ejemplo el costo del examen de admisión y sus repasos. Como nos dijo Yari - *Yo nunca pude coger el repaso del College Board tampoco, porque valía cien dólares.*

La construcción del “interés”

Interesantemente, las ideas del mérito individual no están solamente presentes en la Universidad, la escuela y sus agentes, sino que también son expresadas por los estudiantes entrevistados, quienes aún en el contexto de reconocer las dificultades particulares que con frecuencia enfrentan sus comunidades, rápida y espontáneamente, en medio de la discusión acerca de la ausencia de la UPR en el paisaje de información preuniversitaria, aludieron a la responsabilidad última de los individuos, como ilustra el siguiente intercambio:

Lucy - *También yo creo que es la falta de interés de estudio.*

RB - *¿La falta de interés de qué?*

Lucy - *De estudio, hay muchos muchachos que no quieren seguir estudiando porque...*

Tere - *Ellos quieren seguir vacilando por ahí.*

...

Lucy - *Pero también si tú buscas, tú encuentras, porque donde nosotros vivimos, en [nombre de su residencial] hay, está un club... y entonces allí te ayudan mucho a tus estudios, allí dan tutorías aparte, también dan talleres de prevención,*

tiene un centro de cómputos, mas pa' colmo tienes la cancha y pues se hacen actividades, que tienes diferentes maneras de envolverte, o sea que si tú buscas, tú encuentras, que hay lugares que no tienen.

Mario - [asintiendo] *También es el interés que le preste uno también, tiene que haber interés.*

La idea de “interés” es parte del constructo de “mérito”, y en nuestro trabajo etnográfico en progreso surge repetidamente de labios de maestros, profesores, empleados de agencias, filántropos y estudiantes, como una explicación para el desempeño académico estadísticamente menor de la población de estudiantes de residenciales: “Es que esos nenes no tienen ‘interés’”, hemos escuchado en más de una ocasión. El problema, sin embargo, es que el interés no surge en el vacío, y que los espacios donde crecen los sectores de clase más privilegiados cuentan con un mayor número y rango de oportunidades para desarrollar tanto “interés” en la universidad como las destrezas necesarias para traducir ese interés en ejecución y logro. Los estudios revisados por Bloom (2008) sugieren que una fuente de variación importante en el desarrollo de aspiraciones universitarias es el impacto de la clase social en el capital social y cultural al cual tienen acceso los estudiantes de diversos grupos. La autora distingue entre el *deseo* de obtener un grado universitario, expresado por la mayoría de los estudiantes preuniversitarios y sus familiares en Estados Unidos, y la *capacidad para aspirar* (concepto que toma de Appadurai, 2004), que implica la capacidad no solamente de desear ir a la universidad sino de poder imaginar y describir el futuro universitario, lo cual depende de los contenidos de la experiencia preuniversitaria. Evidentemente, los contenidos útiles para imaginar un futuro universitario y los pasos que a este conducen son más abundantes y completos, en unos sectores de clase que en otros. En contraste con el mero deseo de ir a la universidad, la *capacidad para aspirar* se traduce en la articulación de estrategias para generar acciones y para ejercer control sobre los resultados.

La noción de “falta de interés” como explicación para la baja representación de sectores desaventajados en la educación superior aparece como manera de pensar y de justificar el orden establecido en una variedad de espacios. Por ejemplo, en una entrevista de comparación con estudiantes universitarias de UPRM, de familias más privilegiadas y provenientes de una escuela privada mayagüezana, tres de ellas nos dijeron lo siguiente:

RB - ...*Quiero que hablemos un poquito sobre lo que ustedes entienden acerca de los estudiantes que están desaventajados*

económicamente...Que están en las comunidades más marginadas. ... En promedio los estudiantes... mientras más pobre un estudiante más probable que abandone sus estudios en el Colegio, o sea, que se vaya antes.

Cu - *A trabajar o por necesidad, ¿verdad? ¿algo así?*

RB - *No sabemos por qué. ¿Qué ustedes creen? ... Sabemos que se van, pero no sabemos por qué se van.*

Chabela - *[...] yo no tengo estadísticas, pero... ¿son de personas que se quieren superar, o...? como que... yo también creo que eso es un... otro numerito que uno tiene que mirar...*

RB - *¿Cuál?*

Chabela - *El de las personas que vienen de, de, de necesidad económica que se quieren superar versus las personas que están acostumbradas a tenerlo todo y que piensan que no necesitan hacer nada más. ..Porque yo creo en las posibilidades y en que la gente tiene posibilidades y muchas personas piensan que no tienen el mismo espacio para desarrollarse, pero yo siempre pienso... y con la universidad que hay tantas y tantas oportunidades que si uno realmente las busca como que uno se puede superar.*

Caqui - *Y ayuda también.*

Chabela - *Y ayuda.*

Caqui - *De la gente que abandona pues yo creo que están los que pues son desaventajados y que se quieren superar, y los demás, que como cogen, entran y después dicen contra como que yo podría estar trabajando, ganando dinero y mejor me voy por ahí. Y entonces están otros como que diantre quiero tener un bachillerato para ganar... tener un mejor trabajo y pues superarme en la situación que yo estaba. Tu sabes, no sé.*

...

Cu - *Yo lo que pienso de eso, es simplemente, que la universidad o el estudio, no es para todo el mundo o sea que pienso yo que hay gente que se conforma con trabajar y ganar lo que gane, que para mí está muy bien si uno como que... si tu quieres ser así y por eso pienso que hay gente que abandona... porque quizás no creo que es por la, la... lo económico, porque pues te ayudan si tú de verdad no puedes pagar nada, pues te dan becas no tienes que pagarlo. Quizás es el interés o sea, no sé, si es como que la manera en que lo criaron...Exacto. Quizás la manera en como lo criaron, si sus papás no estudian pues qué se yo... él no quiere.*

Cuqui *Y yo no creo que uno tiene que estudiar para ser exitoso.*

Chabela *Ajá.* [asintiendo]

Cu - *No, exacto, también.* [las tres están asintiendo]

RB - *¿No?*

Cuqui - *No es necesario, no. Siempre uno conoce un montón de gente súper exitosa que montó un negocio y le salió súper bien...*

...

Chabela - *Yo estoy de acuerdo contigo de que no todo el mundo está hecho para estudiar, o sea hay gente que... con tanta diversidad de persona, tú tienes tantas y tantas destrezas que...*

Cu - *Y es gente inteligente también, que no es que sean... [negando con la cabeza]*

Chabela - *Sí, sí. No es falta de inteligencia, no es falta de inteligencia.* [negando con la cabeza]

Cuqui - *Y lo que dice esto, el, el...: [con voz afectada] 'Estudiar en la universidad es un derecho, no un privilegio'. Pues yo no creo que sea un derecho, porque no todo el mundo tiene la capacidad como que para venir a la universidad, porque no todo el mundo quiere venir a la universidad, así que... yo creo que si le dan esa oportunidad a todo el mundo como que mucha gente que tal vez quisiera estudiar pues no se la darían, no sé, no estoy de acuerdo con eso.*

RB - *No estás de acuerdo con darle la oportunidad a todo el mundo porque eso afectaría a algunas personas que sí quieren... ¿Eso es lo que tú quieres decir? Para entender bien...*

Cuqui - *¿Pues eso de que si es un derecho?*

RB - *Ujum*

Cuqui - *Pues no sé, lo que sea. El opuesto a lo que dicen los "fupistas".* [ríe]

Ante la presentación de una realidad estadística (menor retención estudiantil entre personas de menor ingreso), estas jóvenes inmediatamente recurren a una explicación que usa el concepto de "interés" (o más bien, de la falta de "interés") como una característica individual, que sin embargo le atribuyen a un sector social, como grupo. La única explicación alternativa que surge en ese intercambio es la de

la crianza - colocando la “culpa”, no necesariamente en los estudiantes desaventajados pero sí en sus padres o encargados. Su discurso aparece apoyado por nociones de “intelecto” que contrastan con “ser listo”, y arremete, en el caso de una de ellas, contra nociones, representadas como de izquierda con el apelativo “fupistas”, de la educación como un derecho.

Debemos anotar que esta tendencia de atribuir menor “interés” a los estudiantes desventajados es común y cotidiana: Fue la respuesta que recibimos de una organización filantrópica a la cual se acercó una compañera para solicitar fondos para una de nuestras primeras actividades (‘esos nenes [le dijeron, refiriéndose a los niños de un residencial] no tienen ‘interés’). Fue también la explicación protagónica en un taller de retención en nuestro Recinto, utilizada por los directores de diversos departamentos académicos para explicar tasas relativamente bajas de retención en sus programas, tasas que le achacaban a “falta de interés” por parte de los estudiantes y para cuyo aumento muchos recomendaban reducir los cupos de los programas, y subir los índices de admisión (IGS).

Las respuestas a la misma pregunta de retención en grupos focales de estudiantes de residenciales públicos fueron más variadas, y más apalancadas en la experiencia personal, como ilustran los siguientes intercambios:

Lucy - *[Hablando de su hermano mayor]...empezó en la [nombre de universidad privada], pero fue por el dinero, porque, este, en la [universidad privada] son más caros los créditos, entonces pues él tuvo que dejarla porque pues él no podía seguir pagándola, ni mi papá, ni mi mamá tampoco pues podían pagarle...*

RB - *¿Tenía Beca Pell?*

Lucy - *Sí, pero no cubre completos los créditos.*

Tere - *Te la pueden dar completa y todavía tienes que pagarlo, yo conozco una muchacha que en [otra universidad privada], ella pagaba la prórroga con la beca, y todavía le faltaban creo que seiscientos pesos, quinientos pesos.*

Lucy - *Y tengo una vecinita, que ella estuvo a punto de salirse porque pues, no tenía cómo, cómo pagarlo y entonces lo que ella está haciendo es que cuando termina sus clases, se pone a trabajar en la misma universidad, y el cheque no le llega a ella, le llega la beca a la universidad, para pagarla, y así va a estar, pa' poder pagar sus estudios.*

Marie - *Yo también pienso que es en parte por lo económico,*

pero también como el tema que habías discutido antes, que si en verdad no están preparados académicamente pa' venir a la universidad uno se frustra, y si empieza a pasar muchas frustraciones ellos van a decir 'pa' qué me estoy fajando'.

Plantear la falta de interés como una explicación para la ausencia de los estudiantes más desaventajados en el paisaje universitario sirve para encubrir que el desarrollo de “interés” académico no ocurre en un vacío social. Más que enfrentar obstáculos aislados al desarrollo y realización de aspiraciones universitarias, nuestro trabajo cualitativo sugiere que las rutas por las cuales los estudiantes llegan (o no) a la universidad están moldeadas según su extracción de clase social y las geografías y circunstancias que de ella resultan. En otras palabras, para los estudiantes que asisten a la escuela privada que utilizamos como ejemplo, ir a la universidad se les planteó, a través de sus vidas, como una ruta autoevidente y los recursos para transitarla aparecieron como automáticos. Para los estudiantes que viven en un residencial público, las rutas más “evidentes” suelen ser distintas. Las oportunidades pueden, en principio y como reconocen algunos de los estudiantes de residenciales entrevistados, estar ahí: pero no son tan visibles, ni tan automáticas, como la ruta hacia la universidad que tienen frente a sí, desde su nacimiento, estudiantes que proceden de otros sectores sociales.

Para un estudiante que nace y crece en un residencial público mayagüezano, llegar a UPRM es un evento extraordinario; para los estudiantes de escuela privada que entrevistamos, es el no llegar lo que resultaría extraordinario, como ilustran las respuestas de éstos últimos en los siguientes intercambios:

RB - *¿Están casi todos los de tu escuela aquí?*

Cuqui - *Muchos.*

RB - *¿Y los de tu vecindario? ¿Dónde tú vivías?*

Cuqui - *En [nombre de vecindario]. Mi vecina está en [escuela privada, la misma que la participante], [otra vecina...] estaba en ¡[misma escuela]!...[ríe]... están en el Colegio...casi todos son de la misma escuela y están en la universidad también.*

...

RB - *¿Y tú?[A Cu]*

Cu - *Todo mi grupo de amigos vino para acá. Mi novio, mi mejor amiga y yo vine también...*

RB - *¿En bonche?*

Cu - Sí

RB - ¿Tus amigos de la escuela, del vecindario o ambos?

Cu - Mis amigos de la escuela y del vecindario son los mismos. Vinimos todos juntos.

Cuqui [respondiendo a preguntas acerca de su decisión de estudiar en la Universidad] *Era como que... para mí nunca hubo la opción de ir al Colegio o hacer otra cosa.*

RB ¿Era como “matter of fact”?

Cuqui [Asintiendo] *Exacto. Me gradúo de “high school” y voy para la Universidad. “The way of life”.*

Para muchos estudiantes en nuestros residenciales, el desarrollo de interés académico es casi un accidente; para muchos estudiantes de sectores más privilegiados, se da por hecho, es la forma de vida, la ruta normal.

La Universidad: conclusiones y recomendaciones para la acción

La importancia de la ideología del mérito en la cultura institucional de la UPR se encuentra plasmada, férrea, en el sistema de admisiones, traslados y transferencias usado para tomar decisiones sobre la vida y la carrera de los estudiantes. El plan estratégico del RUM incluye como meta “Atraer y reclutar a los mejores estudiantes de nuevo ingreso”. Las conversaciones de pasillo y las más formales en reuniones reflejan con frecuencia el deseo de nosotros, los profesores; darles clase a estudiantes que definimos como excelentes. La ideología del mérito se refleja en nociones como que unos estudiantes son mejores que otros, que son los mejores los que “merecen” ser admitidos, los que merecen la codiciada “A”, los que merecen nuestra especial atención e inversión de tiempo, los que merecen pertenecer a unas carreras especiales, los que merecen graduarse. Esta no es exclusiva de las ideologías administrativas y docentes; también aparece en el discurso estudiantil, en pegatinas de carro que indican, orgullosamente, que en el Colegio “Sólo los duros pueden” o “Muchos entran, pocos se gradúan” y que celebran la graduación del estudiante que maneja el automóvil con un entusiasta pero adversario “¡Te clavé, Colegio!!!” o “¡No pudiste conmigo, Colegio!!!”.

La idea de que existe una conexión entre clase social y lo que llamamos mérito académico no es nueva. Ya en 1964 estaba articulada con gran rigor metodológico en el trabajo de Bourdieu y Passeron, *Los Herederos*, en el que se demostraba que los estudiantes de

clases medias y altas eran más exitosos en la universidad que sus contrapartes de clases bajas y/o trabajadoras, pues como parte de sus privilegios de clase aprendían hábitos, gustos, actitudes, destrezas, formas de comportarse, y muchos otros elementos que, al constituir una base *a priori* sobre la cual la universidad educaba, aumentaban su rendimiento y por ende sus posibilidades de éxito. La idea fundamental de los autores es tan cierta en nuestro espacio tiempo como lo era en su contexto, la universidad pública francesa de la década de los sesenta. Una contribución importante de ese trabajo clásico es el reconocer que aunque ligado al estatus socioeconómico, la desigualdad no se trata sólo de dinero sino que incluye factores socioculturales tales como hábitos, gustos, y actitudes. En *La Reproducción* (1970, 1990), los autores vuelven a plantear el tema, esta vez haciendo hincapié en el rol de la educación en la reproducción de la desigualdad social. Alegaban ahora que, contrario al discurso dominante de la época, las instituciones educativas, en todas sus facetas, contribuyen no a democratizar sino a reforzar la desigualdad económica existente. A juzgar por nuestros datos, podrían estar hablando de nosotros. Podrían estar hablando también de la mayor parte de las universidades latinoamericanas y estadounidenses, como vimos en una sección anterior.

La relación estrecha entre clase social y los indicadores de “interés” (tales como solicitar a la UPR) o de “mérito” (tales como el valor del IGS) nos obliga a cuestionarnos el significado de dichos conceptos, cómo se construyen a través del tiempo, y cuál es su rol en la estructura de la Universidad y en la reproducción del orden y las desigualdad social existente. Uno de los conceptos centrales del trabajo de Bourdieu es el de violencia simbólica. Esta no es física, pero sí opresiva y permite la imposición de un sistema arbitrario (es decir, producido socialmente) como si el mismo fuera “natural” o necesario, con el consentimiento de los dominados. El sistema educativo se hace cómplice del ejercicio de la violencia simbólica de muchas maneras, pero hay algunas particularmente relevantes a nuestro quehacer. Al calificar a los estudiantes a base de sus méritos, ignorando el que su extracción de clase y su geografía de origen los han expuesto en distinta medida a los contenidos y competencias que la universidad mide, estamos implicando que las diferencias son puramente individuales, una cuestión de mérito y responsabilidad personal, y por ende ejerciendo violencia simbólica contra aquellos que no han tenido la oportunidad de adquirir esas competencias previamente. Esta violencia es ejercida con la complacencia, tranquilidad y complicidad que nuestro sistema “objetivo” y basado en el “mérito” generan.

Los datos preliminares que nuestro grupo de trabajo ha estado

generando a través de grupos focales y de investigación etnográfica sugieren la existencia de importantes factores estructurales y corregibles que pueden afectar el desarrollo de intereses académicos: la ausencia de información sobre la Universidad provista a tiempo para desarrollar aspiraciones universitarias; la ausencia de la Universidad del paisaje de posibilidades; las bajas expectativas durante los años escolares; el rigor académico reducido en la experiencia educativa de los estudiantes más pobres; todo ello en el contexto de ideas sobre mérito e interés que son compartidas por distintos actores sociales y cuya aceptación como parte del “sentido común” y de la cultura institucional de UPRM constituye una suerte de violencia simbólica (Bourdieu, 1980, 1990).

Uno de los problemas más inmediatos de este tipo de idea es que no es independiente de la práctica cotidiana: los usamos para tomar decisiones pedagógicas y burocráticas, algunas de las cuales pueden contribuir grandemente a la reproducción de la desigualdad. Nuestros colegas reaccionan a nuestro trabajo con entusiasmo y cooperan con alegría. A veces, sin embargo, también expresan dudas acerca del “interés” y del “talento” que nuestra población exhibe, diciendo cosas tales como “pero esos muchachos no tienen mucho interés” o “a esa población la atienden las universidades privadas, y tal vez así es que debe ser.” Colegas en la cátedra universitaria y colegas en las escuelas, por igual⁹, con frecuencia argumentan que “no todo el mundo debe ir a la universidad”. Otras variantes del mismo argumento son: “alguien tiene que ejercer las vocaciones, como plomeros o electricistas”, “hay trabajos para los cuales no se necesita una educación universitaria, como meseros o *fast foods* y “hay un montón de estudiantes con bachillerato trabajando en SAMS”.

Nos preocupa la idea de que socialmente resulte aceptable que las cartas estén ordenadas en contra de unos estudiantes y favoreciendo a otros. Si la educación universitaria es un asunto de mérito, ¿cómo es que no estamos buscando ese mérito en todos los lugares posibles, y fieles a nuestra ley constitutiva, tal vez especialmente en los lugares y poblaciones “menos favorecidos en recursos económicos”? ¿Por qué la educación vocacional está disponible en las escuelas públicas, pero no en las privadas? Ningún niño de clase media o alta está estructuralmente obligado a tomar una decisión “vocacional” en noveno grado. ¿Por qué muchas escuelas superiores públicas no tienen los recursos para ofrecer secciones avanzadas de los cursos? ¿Por qué no reciben información sobre la universidad todos y todas las estudiantes del país, y por qué hay más información, en muchas escuelas, sobre el ejército que sobre la universidad?

Resulta claro que limitar la urgencia de expandir el acceso a la

educación superior para los sectores de menor ventaja socioeconómica no debe ser concebido como una mera respuesta a las demandas laborales del sistema capitalista contemporáneo, de por sí un sistema que se caracteriza por ser injusto y desigual. La expansión de oportunidades de acceso a la educación superior (y al conocimiento de distintos tipos, más allá de las credenciales de carreras particulares y tratado de manera crítica) tiene que atenderse como proyecto no solamente institucional, de repensar la universidad, sino también político, de re-pensar la democracia.

Recurriendo a una combinación de estadísticas descriptivas e institucionales y datos cualitativos producto de cinco grupos focales, hemos presentado un paisaje difícil de navegar para los estudiantes de sectores marginados. Ahora bien: la magnitud y complejidad del proyecto político de atender la desigualdad social en su relación con las estructuras que producen y legitiman el conocimiento no pueden implicar la paralización de la actividad para reformar prácticas institucionales. Reconocer que las barreras estructurales que enfrentan los individuos provenientes de sectores marginados son inmensas no puede redundar en la desesperanza total ni constituir una excusa para la inacción en el presente. Para Bourdieu y Passeron, el rol reproductivo de las instituciones educativas no es absoluto: dentro de su circunstancia, los individuos que componen los campos educativos (o cualquier otro) tienen cierta agencia, cierta libertad para actuar y transformar. Podemos pensar así en formas en que la universidad puede aumentar su rol y capacidad de intervención en el desarrollo de la “capacidad para aspirar” (Appadurai, 2004; Bloom, 2008) de estudiantes potenciales, a través de actividades y gestiones que aumenten la información y faciliten el desarrollo de aspiraciones en poblaciones que no cuentan con suficientes recursos para apoyar a sus jóvenes en ese desarrollo. Podemos trabajar con la necesidad, imperiosa, de que la Universidad amplíe el acervo de sus solicitantes para incluir más estudiantes de sectores pobres, que se eliminen barreras sencillas, como lo es el costo del examen de admisión a la Universidad y de los repasos, que la universidad pública se relacione de manera más estrecha con escuelas y comunidades, y que refuerze sus servicios estudiantiles universitarios para aumentar la retención y graduación de los estudiantes una vez son admitidos.

Habría que pensar, a nivel de recintos y programas, en las implicaciones que la inequidad en Puerto Rico tiene sobre la composición de nuestro cuerpo estudiantil, los apoyos y procesos que plantea la Universidad y en posibles herramientas pedagógicas y burocráticas para ayudar a los estudiantes a asumir las expectativas de

la institución. Habría, hoy más que nunca, que ser parte del paisaje – la Universidad parece brillar por su ausencia precisamente en aquellos espacios en donde es menos probable que los estudiantes desarrollen aspiraciones universitarias. Creemos que la Universidad y sus recintos tienen una función social incompleta que cumplir en los caseríos, las barriadas, las parcelas, las comunidades especiales, y las escuelas que le dan servicio a esas poblaciones, así como el deber de desarrollar colaboraciones estrechas y fructíferas con maestros/as, comunidades, orientadoras/es y padres. Y habría que estudiar más y mejor el problema, describir el impacto de la desigualdad sobre el desarrollo de aspiraciones y destrezas preuniversitarias, mirar la conexión entre ese impacto y otras esferas de la vida social tales como salud, seguridad y vivienda, y desarrollar un conjunto de prácticas institucionalizadas como parte cotidiana de nuestra gestión.

Una de las características más importantes de los sistemas educativos, según Bordieu, es que tienden a reproducir las condiciones de su propia existencia. Irónicamente, el proyecto universitario hoy requiere que resistamos esa tendencia. Para que la Universidad pueda cumplir a plenitud su misión tiene que entender mejor las formas en que las poblaciones más vulnerables quedan sistemáticamente excluidas de las experiencias conducentes a un grado de educación superior. Si no queremos definirnos como una institución distante de la realidad del país, modificar nuestra ley y nuestros objetivos, y reconocernos como un motor no de la transformación sino de la reproducción del *status quo*, entonces estamos obligados a llevar el proyecto cultural de excelencia académica a las gentes y maximizar la oportunidad educativa de TODOS los jóvenes del país.

1. Agradecemos el auspicio de la oficina del Rector en UPRM para los dos estudios originales y las primeras actividades de alcance de este proyecto; agradecemos también el apoyo económico de la Fundación Carvajal y del Consejo de Educación Superior, que nos permite ampliar y continuar. Versiones previas fueron presentadas en 2008 en la Puerto Rican Studies Association Meetings y el Centro de Investigaciones Sociales de la UPRRP. Agradecemos el insumo de la audiencia en ambas instancias, y especialmente las recomendaciones de los dos evaluadores anónimos que leyeron y criticaron cuidadosamente el ensayo.

2. Posterior a la escritura de este artículo, una de las barreras tradicionales para el acceso de poblaciones socioeconómicamente desventajadas a la educación superior ha sido el costo de matrícula, que en la UPR aumentó considerablemente, en la forma de una “cuota de estabilización” para balancear reducciones presupuestarias. Otro tanto ha ocurrido, con un buen número de protestas estudiantiles surgiendo como resultado, en otros países del mundo, como Inglaterra, Estados Unidos e Italia.

3. Para ver los datos incluidos aquí, así como otros más recientes y/o en mayor detalle, el lector puede consultar los Cuadernos de Trabajo del Proyecto Carvajal para la Democratización del Conocimiento, disponibles en <http://cua.uprm.edu> o escribiendo a centro.acceso@upr.edu.

4. A menos que se especifique lo contrario, todos los datos institucionales del sistema UPR provienen de la Vicepresidencia de Asuntos Estudiantiles, especialmente del informe a la Junta de Síndicos de la UPR, 2008; todos los datos de UPRM provienen de la Oficina de Investigación Institucional y Planificación; y todos los datos se refieren a programas subgraduados.

5. Para este ejercicio usamos la calculadora de IGS disponible en el sitio web de la UPR. La misma permite a un solicitante potencial ver los IGS de los pasados cinco años por programa y por recinto.

6. El grupo de bloque es la unidad geográfica más pequeña para la cual el Negociado del Censo de los EU publica datos de ingreso y educación. En nuestro análisis, incluimos sólo 66 de los 72 grupos de bloques censales de Mayagüez porque los 6 restantes incluyen grandes concentraciones de hospedajes de estudiantes de UPRM. El criterio de exclusión fue que la proporción de la población del grupo de bloques en edad universitaria (18-25 años fuese dos o más veces mayor que la proporción del municipio (17%). Los seis grupos de bloques así excluidos son circundantes al RUM.

7. Pearson $r=.409$, $p=.000$

8. Después de haber sometido este artículo, supimos que uno de los currículos vocacionales más populares de Mayagüez se estaba reestructurando para proveer la secuencia general de cursos académicos completa y un mayor acceso a cursos avanzados.

9. Estas son algunas de las reacciones más frecuentes cuando presentamos los datos a colegas profesores y maestros en diversos foros.

REFERENCIAS

- American Collage Testing (ACT). (2007). *Rigor at risk: Reaffirming quality in the high school core curriculum*. Iowa City: Autor.
- American Collage Testing (ACT). (2006). *Aligning postsecondary expectations and high school practice*. Iowa City: Autor.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao & M. Walton (Eds.) *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Berggren, C. (2007). Broadening recruitment to higher education through the admisión system: Gender and class perspectives. *Studies in Higher Education* 32 (1), 97-116.
- Bloom, J. (2008). The pedagogy of college access programs: A critical analysis. Lumina Policy Briefs and Critical Seáis, J.C. (5). Ames, IA: Iowa State University.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture* (R. Nice, Trad.) Chicago: University of Chicago Press.
- _____. (1990 [1970]) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Nueva York: Sage.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas, UPRRP (2004). *Perfil del ingresado a las instituciones de educación superior en Puerto Rico, 1998-2002*. Informe preparado para el Consejo de Educación Superior (CES) de Puerto Rico.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, Culture and Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- Haycock, K. (2006). Promise abandoned: How Policy Choices and Institutional
- Practices Restrict College Opportunities. *Education Trust*. Recuperado de <http://www2.edtrust.org>.
- Hoare, Q. & Novell, G. (Eds. y Trads.) (1971). *Gramsci, Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.

- Holm-Nielsen, L. B. Brunner, J.J. Balán, J. Thorn, K. & Elacqua, G. (2004). *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Challenges and Prospects*. UNESCO.
- Horvat, E.M. (2001). Understanding equity and access in higher education: The potential contribution of Pierre Bourdieu. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 16, 158-171.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature*. Commissioned Report. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Ladd, H. & Rivera-Batiz, F. (2006). Education and economic development. En Collins, Bosworth & Soto-Class (Eds.), *Restoring Growth in Puerto Rico: Overview and Policy Options*. The Brookings Institution y el Centro para la Nueva Economía.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California.
- Matos-Díaz, H. (2008). Relación entre admisiones, calidad de los estudiantes, aprovechamiento académico e “inflación de calificaciones”: Evidencia de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Ciencias Sociales*, (18), 78-103.
- Lucas, C. J. (1996). *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America*. Nueva York: St. Martin's Press.
- McDonough, P. & Fann, A. (2007). The study of inequality. En Gumpert (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their contexts*, (pp. 53-93). Baltimore: Johns Hopkins.
- Muller, A. (2002). Education, income inequality, and mortality: A multiple regression analysis. *British Medical Journal*, 324 (23). Recuperado de <http://www.bmj.com/cgi/content/full/324/7328/23>.
- National Center for Education Statistics. (1998). First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education. *Statistical Analysis Report*. U.S. Department of Education NCES 98-082. Washington, DC: Autor.
- Tierney, W. G. (2009). Applying to college. *Qualitative Inquiry*, 15(1), 79-95.
- Unesco Institute for Statistics. (2002). *Financing Education- Investments and Returns: Analysis of World Education Indicators: Executive Summary*. Paris: Autor.
- Wisniewski, R. (2000). The averted gaze. *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (1), 5-23.
- World Bank. (2002). *World Development Index*.