

El Colegio de México A.C.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

DOCTORADO EN CIENCIA SOCIAL CON ESPECIALIDAD
EN SOCIOLOGÍA

Promoción 2000-2003

Permanencia y abandono de estudiantes universitarios en las Carreras de
Formación Docente entre 1991 y 2000.

Estudio de caso en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Unidad Académica San Julián.

Provincia de Santa Cruz (República Argentina)

Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencia Social con
especialidad en Sociología que presenta:

Larry Dennys Andrade Tapia

Director: Dr. Jorge Bartolucci

México, D.F.

Mayo, 2008

“Yo sé que le parecerá raro a usted que le diga que un buen día Anselmi y yo no volvimos a la Facultad. Ni siquiera nos lo propusimos mutua y explícitamente: dejamos de ir, en forma natural, comandados por un invencible asco subterráneo y también porque no nos interesaba en el fondo una enseñanza pragmática y utilitaria, fría, sin ciencia, sin espíritu. Pensamos que algún día se abrirá paso la verdad y que ése sería el primer día de gloria para la juventud de esta tierra, a la que un negro período aluvial había traído retroceso y desmedro.”

Eduardo Mallea. La bahía de silencio. Ed. Sudamericana. Bs. As. pags.35-36. Edición original de 1940, 4ta. Reimpresión 1987.

Agradecimientos

**A la querida Vania Salles,
por su profunda sensibilidad y genuina preocupación por el otro**

**A Jorge Bartolucci,
Que aceptó dirigir una obra en marcha y permitió este resultado**

**A la UNPA,
Por la beca para que el estudio de doctorado fuera posible**

**Especialmente, a cada alumno y alumna de la Unidad Académica San
Julián, por su valioso testimonio**

**A mi mujer y mi hija,
Siempre junto a mí**

Índice

Agradecimientos	3
Presentación	8
Capítulo 1: La deserción como objeto de estudio: metodología y revisión de literatura. Propuesta teórico-conceptual de investigación	13
Fundamentación teórica-conceptual de la propuesta	14
Metodología de abordaje	14
Construcción del objeto de estudio desde una Metodología de abordaje comprensiva	16
Especificación del campo de estudio	19
Universo de observación: introducción a la selección de inscriptos entrevistados	21
Introducción a la Problemática de los conceptos en la delimitación del campo de estudio	23
La discusión sobre los conceptos en perspectiva histórica	27
La literatura sobre deserción: aproximación y discusión	30
El concepto "Deserción"	30
Posición social: influencia del estudio y la profesión de los padres	36
Elección de la carrera: entre rendimiento académico y trayectoria educativa previa	39
Aspectos relevantes en la elección de carrera	39
Trayectoria escolar previa	40
Rendimiento Académico	41
Retraso y abandono	42
Actitudes, motivos y significados asociados al abandono	43
Aportes a la construcción de una mirada alternativa sobre la permanencia y el abandono	45
Capítulo 2: Abordaje comprensivo de la “construcción [social] de significados”	49
Introducción	50
Construcción y Comprensión de Significados	52
Tipificación y experiencia	61
La acción: entre significados y motivos	61

Importancia de la “Situación” en la comprensión de significados	64	
Elaboración Sintética del Esquema Conceptual a partir de la obra de Alfred Schutz	66	
Capítulo 3: La UNPA-uasj en Contexto: Espacio para la Construcción de Trayectorias Educativas Posibles	69	
Referencias históricas y Breve historia institucional en la coyuntura 1991-2000	71	
El Plan de Desarrollo Institucional (PDI): hacia una Nueva Universidad	72	
Creación de la UFPA	72	
Educación Superior en Santa Cruz	73	
Coyuntura socioeconómica y Educación Superior en Santa Cruz	76	
Dinámica sociodemográfica regional y la estructuración de significados	77	
Caracterización socio-educativa de la población local	79	
El Profesorado en Nivel Primario, antecesor de la carrera en EGB 1 y 2	85	
Seguimiento exploratorio de las cohortes 1991/1994 para el Profesorado de Nivel Primario (PNP)	86	
Breves Consideraciones a la evolución de las cohortes 91/94 para PNP	87	
Seguimiento exploratorio de las cohortes 1991, 1992 y 1994 para el Profesorado de Nivel Inicial	88	
Breves Consideraciones a las cohortes 1991, 1992 y 1994 de PNI	88	
El Profesorado en Educación General Básica para el Análisis de trayectorias académicas en el Profesorado en EGB 1 y 2: crónica de un costoso emprendimiento	89	
El sinuoso camino que conduce desde el ingreso hasta el título	91	
Seguimiento de la actividad académica de los alumnos UNPA-UASJ desde la inscripción 1999 al mes de julio de 2006	93	
Valoración por año de inscripción en la carrera de EGB 1 y 2		94
Actividad Académica	95	
Actuación Académica	99	
Cohorte 2007: el desempeño del primer año de inscripción a octubre de 2007	101	
Impacto de la actual coyuntura: las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) en la Educación Superior	102	

Capítulo 4: Análisis estadístico descriptivo de inscriptos, reinscriptos y no reinscriptos (UNPA/UASJ) 1991-2000	109
Anticipaciones acerca de la matrícula 1991-2007	110
Consideraciones metodológicas	115
Respecto de las variables recodificadas	115
Análisis estadístico de inscriptos entre 1991 y 2000 en la UNPA/UASJ	115
Descripción univariada de la población inscripta entre 1991 y 2000	115
Descripción de la población de inscriptos con análisis bivariado	124
Comparación entre inscriptos que "se reinscriben" e inscriptos que "no se reinscriben"	132
Descripción por submuestras de la población Inscripciones que se Reinscriben e Inscripciones que No Reinscriben en la UNPA/UASJ	135
Comentario de cierre	139
Capítulo 5: Los Sujetos en su Relato	140
Sujetos en Tránsito	141
Los entrevistados	144
Análisis globalizador de las entrevistas: explicitación de significados que estructuran una visión acerca de la universidad	149
El relato y sus emergentes: hacia una comprensión del fenómeno del abandono	154
El Relato de los Estudiantes - Los Estudiantes en su Relato	156
El hogar como lanzadera: espacio donde se construyen las primeras coordenadas de referencia con relación a la universidad	158
¿Desde qué supuestos hablan y qué ven cuando dicen "universidad"?	161
Estudiar... ¿para qué?	166
Capítulo 6: Aportes Críticos para Un Balance Posible	169
Síntesis Final	178
Bibliografía General	181

Presentación

La investigación que aquí se presenta aborda el acceso, permanencia y abandono de estudiantes en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, situación por la que de año en año atraviesan cientos de aspirantes a iniciar y concluir estudios en el nivel universitario. La situación es especialmente grave en las universidades públicas (con financiamiento del Estado Nacional), pues su desconocimiento y, consecuentemente, la no modificación de las circunstancias que llevan a muchos de los inscriptos a dejar sus estudios se constituyen en claros obstáculos al acceso a la educación como un bien público, coartando el derecho a su disfrute, mismo que debe ser garantizado para todos los ciudadanos.

Sin embargo, a fuer de resultar sumamente fastidioso, es de central importancia el planteo de un interrogante que apunta al centro mismo de la actitud de los sujetos hacia los estudios universitarios y, con ello, hacia el conocimiento: ¿realmente los mueve un interés por el conocimiento y con ello por la graduación o el desencanto hacia el conocimiento y hacia los estudios universitarios anidaba en ellos aun antes de intentarlo? De la respuesta que pueda comenzar a esbozarse a este interrogante encontrará sentido la propuesta de reconceptualizar el fenómeno que hasta ahora ha sido típicamente estudiado como deserción universitaria y se abrirán, probablemente, otras líneas de investigación: ¿cuál es la fuente del desencanto? ¿qué ha ocurrido con el vínculo con el conocimiento a lo largo del trayecto escolar? ¿cómo se ha llegado a esos significados acerca de la educación superior y del conocimiento en general?

El origen de este trabajo puede rastrearse en la inconformidad que dejaron las conclusiones de una investigación desarrollada entre 1996-1998 en ésta misma universidad¹, abordando una problemática similar pero desde otro enfoque. En aquella investigación, el enfoque estaba centrado en seguimiento cuantitativo de cohortes, lo cual sesgaba nuestra mirada sobre el fenómeno. Sin embargo, intuíamos que unos emergentes en los relatos eran cruciales en la comprensión de actitudes y prácticas sociales con relación a la universidad.

Con esa idea en mente se planea y ejecuta la investigación de la cual el presente informe es resultado. Su contribución principal es constituirse en un aporte que permita la ampliación del ángulo de mirada que habitualmente se tiene sobre el fenómeno de la deserción universitaria, poniendo en evidencia la multiplicidad de relaciones y la densidad de experiencias y visiones que lo configuran, permitiendo quizás de este modo la posibilidad de plantear otras preguntas y encontrar mejores respuestas en el abordaje del fenómeno.

En este sentido, el esfuerzo realizado es también la continuación de una preocupación personal, acometida en investigaciones previas, centrada en comprender cómo se constituyen las formas del pensar social, en este caso, con relación a la universidad. Aquí, asumo que el modo en que los objetos sociales son mentados por los sujetos modera la relación que establecen con ellos. Quiere esto decir: se puede asumir a la universidad como posible o imposible para alguien como tal o cual estudiante, en tal o cual posición social, y esa visión se construye a partir de la consideración y articulación diversa de opiniones,

¹ Informe Final UASJ (1998)

representaciones e imágenes que circulan en los diferentes grupos y contextos sociales de referencia. Por lo tanto, resulta de primera importancia en el esfuerzo comprensivo, tomar en cuenta los significados sociales construidos con relación a la universidad, partiendo de considerar que en la base del modo en que los diferentes sujetos piensan a la universidad se indican destinos posibles y se niegan otros.

Así, la respuesta a interrogantes tales como: ¿dónde se generaron esos significados, a partir de considerar qué situaciones y/o experiencias? ; ¿cuándo se produjeron, en qué articulación sociohistórica?, aporta información valiosa de cara a comprender la visión que cada época tiene de sus sujetos y las instituciones que los moldean y contienen (o deberían hacerlo).

No puede soslayarse aquí la importancia de mantener presente la decisiva influencia que en este trabajo se otorga al contexto sociohistórico en el que los sujetos situados experimentan sus vivencias. Y esto porque el mismo opera en el sentido de favorecer y, simultáneamente, obturar posibilidades de visión y acción, cuyo eficacia operante es apreciable en las prácticas cotidianas, en este caso, con relación a la universidad. La centralidad que adquiere el contexto no debe pensarse como algo dado e inmutable sino como una construcción cotidiana en la que los sujetos están activamente involucrados y, por lo tanto, recreándolo. Justamente, es la negación de una cierta visión de inexorabilidad la que permitió que esta investigación pudiera ser llevada adelante: se parte de asumir que los sujetos están condicionados por su ubicación en la estructura sociohistórica. Sin embargo, tal condicionamiento no supone determinación, aunque sí fuerte influencia sobre los márgenes de acción que, sin embargo, pueden ser reconocidos y rebasados. Cómo es que unos se atreven o lo logran y otros no lo intentan, es el núcleo de la investigación cuyos resultados aquí se presentan.

Buena parte el esfuerzo analítico desarrollado se orienta simultáneamente a dos frentes: el primero, teórico-conceptual, revisa la propuesta de Alfred Schutz en los aspectos que se consideraron de importancia para esta investigación, procurando destacar los conceptos y la red de vínculos que se establecen entre ellos, mismos que permiten avanzar en la comprensión de cómo se constituyen socialmente significados acerca de diferentes ámbitos de la realidad; a partir de esta elaboración se abre una segunda instancia del trabajo, en la cual, y a partir de pensar el problema con las categorías seleccionadas, se realiza el análisis fenomenológico de las trayectorias educativas con relación a la universidad, constatando cuáles son los significados que estarían operando en la orientación de las acciones desarrolladas por los estudiantes y haciéndolos recorrer trayectorias académicas muchas de las cuales, sin tomar en consideración los significados subyacentes, resultarían incomprensibles para un observador externo.

La investigación se estructura en seis capítulos, delineando con los desarrollos que cada uno contiene un recorrido que culmina con el análisis fenomenológico de las entrevistas.

El Capítulo 1 acomete la presentación del Objeto y de la metodología de estudio. Entendiendo que esta es una primera orientación al lector y tiene por fin indicarle qué se está estudiando y cómo se lo hace. Incluye una revisión del fenómeno de la deserción, donde se repasa someramente un razonable número de libros, artículos, ponencias y conferencias que refieren la situación de la educación superior en diversos países. El objetivo es mostrar con cierto detalle los modos en que el fenómeno ha sido y es conceptualizado.

En el aspecto metodológico, se presentan las circunstancias a partir de cuya consideración se llegó a la definición del problema de estudio, al planteo de los objetivos y de la metodología con la que se desarrolló la investigación. En este contexto, resultó importante incorporar un apartado que trata de la importancia que adquiere discutir los conceptos que se emplean en el abordaje de cualquier fenómeno, atendiendo a la circunstancia de que la no problematización de los mismos puede llevarnos a errores en la conceptualización del fenómeno. Por último, se presentan los ejes que orientaron las entrevistas.

Incluye además una presentación sintética de la propuesta de A. Schutz, desde cuya consideración se realiza el análisis de las entrevistas presentado en el Capítulo 5 y una referencia al procedimiento ideado con el fin de seleccionar estudiantes a ser entrevistados.

El Capítulo 2 presenta los componentes conceptuales desde cuya consideración se realiza el análisis comprensivo de la construcción social de los significados. Esta es una instancia medular de la investigación y toma como referencia la obra de A. Schutz, recuperando aquellos conceptos y desarrollos conceptuales del autor que permiten fundamentar la propia mirada sobre el fenómeno y especialmente, fundamentar el enfoque desde el cual el fenómeno del ingreso, permanencia y abandono es observado en esta investigación.

El Capítulo 3 acomete la presentación del contexto institucional, es decir, la historia de la universidad, de cómo es y ha sido pensada en la región. Este análisis resulta importante, justamente por la relevancia que atribuimos al contexto sociohistórico y a los significados que en él se gestan, entendiendo que mucho de lo que sobre la universidad se diga o se piense es a partir de lo que la propia institución haga (o deje de hacer) en cada momento de su devenir. El análisis de los relatos de inscriptos a la UNPA-uasj durante el periodo en estudio (1991-2000) mostrará diferentes aspectos de la lógica institucional que son apropiados diferencialmente por los grupos y sujetos y cómo afectan las trayectorias de los sujetos en la universidad.

El Capítulo 4 contiene un exhaustivo análisis estadístico descriptivo de los inscriptos, reinscriptos y no reinscriptos a la UNPA/UASJ en el periodo comprendido entre 1991 y 2000. Para desarrollar este trabajo hubo primero que diseñar una base de datos, volcar la información de diferentes fuentes (cardex, legajos, bases de datos del Departamento de Alumnos y Estudios/UASJ y de la Secretaría General Académica UNPA). Luego se analizó la misma con el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS). El objetivo fue detectar qué situaciones o características predominan en los tres grupos de estudiantes

considerados (inscritos, reinscritos y no reinscritos) en una secuencia que va del ingreso, a la permanencia y se define con el abandono o el egreso de la institución.

El análisis estadístico conduce a la formulación de un interrogante, cuyo vínculo efectivo con las trayectorias de los sujetos será confrontado en el Capítulo 5: ¿son los aspectos que el análisis descriptivo destaca los que llevan a cientos de estudiantes a realizar las trayectorias que conocemos: ingresar, permanecer (con/sin retraso), egresar o abandonar?

El Capítulo 5 procura dejar firmemente fundada la necesidad de un enfoque que posibilite orientar el esfuerzo institucional a garantizar, para aquellos estudiantes que lo deseen, las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso. Se analiza cada entrevista como expresión de un amplio sector de la población demandante de educación superior en el periodo y ámbito institucional y geográfico en estudio. De modo tal que las expresiones singulares fueron asumidas como la voz de muchos otros que no fueron entrevistados, apoyada esta posición en la premisa de que los significados socialmente construidos son compartidos por un amplio abanico de sujetos. No se consideraron todos los emergentes de las entrevistas, sino solamente aquellas situaciones y/o señalamientos que resultaban de interés al análisis comprensivo que se proponía en la investigación, ante lo cual es perfectamente posible que otras lecturas de las mismas realicen otros hallazgos.

Por último, el Capítulo 6 contiene un balance crítico de todo lo realizado, intentando rescatar de modo breve y con suma claridad el aporte y las conclusiones, necesariamente provisionarias, que esta investigación deja de cara a los sujetos involucrados, a la institución y a los interesados en la temática, asumiendo que en todo momento y en las prácticas cotidianamente ejecutadas, se juega una parte del interés por permanecer y egresar o, lo que se constituye en su contraparte, la posibilidad de garantizar la educación como bien público y la validación de un derecho que a todos los ciudadanos asiste: el de tener acceso a una educación pública de la mejor calidad y en las mejores condiciones que permitan garantizar el egreso.

La notable dinámica de las coyunturas impide asumir tales reflexiones como la solución a las dificultades y problemas que se destacan. No obstante, se constituyen en valiosos aportes de cara al esfuerzo por generar mecanismos institucionales que permitan garantizar condiciones que ayuden a quienes efectivamente lo desean, poder disputar en un terreno desconocido pero manejable, sus posibilidades de permanencia.-

Capítulo 1:

**La deserción como objeto de estudio:
metodología y revisión de literatura.
Propuesta teórico-conceptual de investigación.**

1. Fundamentación teórica-conceptual de la propuesta

El énfasis de la investigación está puesto en obtener elementos que permitan abordar dos interrogantes centrales en la investigación: **a)** ¿cuáles son los significados socialmente construidos acerca de las posibilidades de emprender y concluir los estudios universitarios? y **b)** ¿cómo esos significados modulan la trayectoria que un sujeto realiza en la universidad, por ejemplo, egresar, permanecer con retraso o abandonar?

A partir de ellos, se erige como interés central la indagación de las posibles relaciones que pueden existir entre los significados socialmente construidos y portados por los sujetos, su inscripción e ingreso a la universidad y su desempeño como estudiante en la misma.

El abordaje está centrado en construir un andamiaje metodológico y conceptual que procura razonar el fenómeno captándolo en su integridad y múltiples relaciones de determinación. En la consecución de este esfuerzo, un aspecto central es la recuperación de la mirada fenomenológica de A. Schutz, cuyo desarrollo es presentado *in extenso* en el Capítulo 2. El aporte de este autor es central en la constitución de la mirada aquí propuesta, básicamente por el esfuerzo puesto en mostrar la interdependencia entre sujeto y contextos institucionales de pertenencia.

2. Metodología de abordaje

La formulación de un enunciado problemático que interroga acerca de: **¿cuáles son los significados socialmente construidos acerca de los estudios universitarios²?**; da posibilidades de abordar la problemática desde una mirada que centra su atención en el sujeto y los significados socialmente construidos, cuya consideración hace que la práctica adquiera características que exigen ser comprendidas a partir de la definición de situaciones que los sujetos realizan (cfr. Schutz, 1973; Pérez Gómez, 1985).

El guión de entrevista, procedimiento central de intervención y obtención de información, fue preparado a partir de una matriz de preguntas muy desagregada y posteriormente tuvo lugar un proceso de reducción a la vez que un giro metodológico central en el dispositivo: se pasó de preguntas puntuales sobre diversos tópicos a grandes temas de interés, de tal modo que el entrevistado dispusiera de la mayor libertad posible en el desarrollo de

² Con el fin de reflexionar sobre el proceso de autoexclusión que muchos estudiantes parecen practicar, resultan interesantes las siguientes afirmaciones de P. Bourdieu: "se puede ver en el museo que delimita su público y que legitima su calidad social por el sólo efecto de su "nivel de emisión", o sea, por el sólo hecho que presupone la posesión del código cultural necesario para descifrar las obras expuestas, el caso límite de la tendencia de todo TP [trabajo pedagógico] fundado en la implícita condición previa de la posesión de las condiciones de su productividad. La acción de los mecanismos que tienden a asegurar, de forma casi automática, o sea, de acuerdo con las leyes que rigen las relaciones de los diferentes grupos o clases con la instancia pedagógica dominante, la exclusión de ciertas categorías de receptores (autoeliminación, eliminación diferida, etc.), puede estar enmascarada por el hecho de que la función social de eliminación queda encubierta en forma de función patente de selección que la instancia pedagógica ejerce dentro del conjunto de los destinatarios legítimos (p.e., función ideológica del examen)" (1981: 92). Respecto del abandono, Bourdieu y Passeron sostienen: "(...) el fracaso no reviste nunca, aun cuando sea vivido dramáticamente, la gravedad de una exclusión." (1967: 73)

conceptualizaciones que estimara convenientes en el afrontamiento de respuestas a las diferentes interrogaciones de las que sería objeto (v.g. ¿cómo imaginabas que era ser estudiante universitario? ¿cómo veías la universidad antes de ingresar a ella?). El siguiente es un detalle de los principales ítems sobre los que giraron las entrevistas a inscriptos en la Unidad Académica San Julián:

- Situación de trabajo
- Cómo cree que son vistos los estudiantes universitarios en la ciudad
- Cómo valora su formación previa
- Por qué, cómo eligió la carrera
- Cómo evalúa su trayectoria en la universidad
- Cómo apreciaba sus posibilidades de estudiar en la universidad
- Qué carrera le gustaba / circunstancias de la elección
- Tenía o tiene problemas con la comprensión de textos
- Tenía apoyo familiar
- Cómo se sentía
- Sabe por qué algunos compañeros del secundario no querían seguir en la universidad
- Qué diferencias sintió entre estudiar en el secundario y estudiar en la universidad
- Cómo tomó la decisión de estudiar en la universidad
- Cuáles fueron las primeras impresiones que tuvo al ingresar a la universidad
- Pudo conversar con compañeros que abandonaron
- Tuvo dificultades en la universidad, de qué tipo, pudo hablarlo con alguien
- Existen obstáculos para no ir más rápido o terminar la carrera
- Cómo pensaba que sería estudiar en la universidad
- Se sentía seguro, preparado para estudiar en la universidad

El análisis sociológico propugnado y para cuya realización se requería el relato de los sujetos, se apoyaba en dos aspectos cruciales: por un lado, en la calidad de la información recabada y, por el otro y centralmente, en la profundidad del análisis interpretativo de la misma (que dependía necesariamente del primero), puesto que el objetivo central era hacer "emerger" los significados socialmente construidos o, al menos, los indicios de su existencia, que estarían dando origen a las prácticas que llevan adelante los inscriptos en la UNPA/UASJ (*cfr.* Capítulo 5 y 6).

El pivot de la metodología de abordaje y el posterior esfuerzo interpretativo estuvieron centrados en la respuesta que pudiera darse al siguiente interrogante: ¿cómo acceder a los significados que dan sentido a las prácticas ejecutadas con relación a la universidad? Sobre el particular, adquiere pertinencia el señalamiento que realiza Rivas, quien sostiene que una consideración metodológica en estudios que abordan problemáticas donde están en juego percepciones y significados, es emplear la técnica conocida como "interrogatorio circular". Rivas justifica así la utilización de la técnica en su propia investigación: "dado que los propósitos de la investigación priorizaban los cambios y permanencias sobre los significados de la sexualidad en tres generaciones de mujeres, era muy oportuno interrogar sobre la procedencia de tales significados. De esta forma, la exploración debía detallar las

relaciones en donde se hubieran forjado o resignificado tales asuntos. Para lograr lo anterior, la idea de las preguntas circulares favoreció el hecho de profundizar no sólo las percepciones de las mujeres sino en las instituciones, los discursos, los personajes y las interacciones donde se sostenían y reproducían éstas" (Rivas, 1999: 219).

En esta línea de trabajo, un cuidadoso "desmenuzamiento" de la información obtenida en las entrevistas dio lugar a la detección y emergencia de aquellos significados que subyacen en las prácticas ejecutadas y en las explicaciones que los estudiantes daban acerca de su trayectoria en la universidad. Ejemplo de interrogaciones desde las que se empezó a construir una conceptualización en torno a los significados son las siguientes:

- ✘ ¿Quiénes ingresan, quiénes egresan y quiénes abandonan la universidad entre 1991 y 2000?
- ✘ ¿Cómo se construye una visión en torno a la universidad y que significados son relevantes en la conformación de la misma?
- ✘ ¿Cuáles son esos significados?
- ✘ ¿Qué situaciones y/o circunstancias son decisivas en la posibilidad de resignificación?
- ✘ ¿Qué estrategias se ponen en marcha con el fin de usufructuar los potenciales beneficios que la universidad podría brindarles?
- ✘ ¿Cómo valoran los sujetos el éxito o fracaso en la universidad? ¿por qué lo valoran de ese modo?

3. Construcción del objeto de estudio desde una metodología de abordaje comprensiva

El análisis cuantitativo de la matrícula (por seguimiento de cohortes u otras modalidades) resulta de invaluable utilidad a los fines de dar cuenta del proceso de desgranamiento y obtener mediciones de retención, abandono y retraso en la permanencia (*Cfr.* Capítulo 5). Sin embargo, ese abordaje no puede dar cuenta de aspectos asociados al fenómeno, v.g. motivos del abandono o el retraso, centrales en esta investigación. Sin embargo, ese primer análisis es apropiado a los fines de dimensionar el fenómeno en la UNPA-UASJ y es por ello que ha sido realizado con especial interés. En la construcción de un ángulo particular de pensamiento sobre la problemática en estudio, resulta imprescindible responder un interrogante que aborde la cuestión de aquello que estaría subyaciendo, afectando y dando sentido a las prácticas desarrolladas en la universidad, esto es, una pregunta que permita abordar la inquietante cuestión de los significados que orientan esos cursos de acción.

Supuestos centrales sobre los que este trabajo se sostiene son:

- 1) La aprobación en 1991 por Resolución 1240/91 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA) y en 1994 por Ley Nacional 24.446/94 (promulgada en enero de 1995) de la Universidad Nacional de la

Patagonia Austral (UNPA)³ habría producido en la población de esta región un efecto a nivel simbólico que afecta las decisiones con relación a los estudios universitarios.

La no existencia de oferta de nivel universitario en esta zona hasta entrados los años 1990 y el no acceso a ese nivel de estudios para un número muy considerable de padres y madres (mismo que puede apreciarse en el Capítulo 4, tablas 2.1.7a y 2.1.7b) no habría generado en la población mayores expectativas con relación a los estudios en este nivel, por lo cual podría sostener que había representaciones muy generales [por lo mismo, poco estructuradas] sobre este nivel educativo⁴.

2) Una consecuencia de lo anterior es que casi las 3/4 partes de los padres de los inscriptos a la UNPA/UASJ entre 1991 y 2000 tenían como techo de logro educativo el nivel medio [Cfr. tablas 2.1.7a y 2.1.7b Capítulo 4]. Esta situación cobra relevancia en esta propuesta, en tanto la construcción de significados acerca de los estudios universitarios y de la universidad misma sería un proceso conjunto y prácticamente fundacional en el seno de la mayoría de los grupos familiares.

3) Son los significados, cuya existencia con relación a niveles previos del sistema educativo condiciona la percepción de los siguientes más que la posición social en sí misma o la trayectoria educativa construida durante el itinerario escolar [que contribuye a potenciar o modificar esos significados] los que permiten comprender, en la mayoría de los casos, tanto el ingreso y el egreso como la permanencia, el retraso y el abandono de la universidad.

A partir de la formulación precedente, resulta imprescindible deslindar el campo de observación de esta investigación:

a) No es un estudio sobre la deserción en la universidad, centrado en la medición de la eficiencia interna, sino que procura indagar qué significados “portan” tanto los sujetos que ingresan efectivamente a una carrera y egresan como en aquellos que truncan su recorrido y dejan la universidad o se inscriben y no comienzan o, situación recurrente, continúan la carrera elegida con notorio desfasaje respecto de la duración teórica del plan de estudios.

b) Tampoco enfoca a la universidad desde una mirada organizacional⁵ ni institucional⁶. La universidad es el espacio donde la permanencia, el retraso y el abandono de estudiantes se

³ La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (de la cual la Unidad Académica San Julián es una de las cuatro dependencias que imparte docencia y además, realiza extensión e investigación) está amparada por la Ley de Educación Superior 24.521. Puede verse, especialmente, el Título IV, Capítulo 1, Artículos 26 y ss.

⁴ La expresión de J. Granja, para el caso mexicano, ilustra esta situación y evidencia las nuevas tensiones que provoca en los grupos sociales y la incertidumbre (y necesidad de definiciones asociadas) que emergen con relación a la universidad, mismas que interrogan acerca de las prácticas "sensatas" que deberían llevar adelante: "los esfuerzos de modernización, reordenamiento y ajuste a nuevos contextos han sido significativos; pero junto con ellos, dándoles forma y medios de realización ha persistido lo que, parafraseando a Le Goff, podríamos llamar «el instrumental de una época»: representaciones, prácticas, experiencias, técnicas, estructuras, recursos en general con los que nos damos a la tarea de construir y reconstruir espacios de la vida social, en este caso los de la enseñanza superior." (Granja, 1996: 83)

⁵ Un trabajo desde este enfoque es el de MIRANDA LOPEZ, Francisco (2001).

⁶ Al respecto, puede consultarse FERNANDEZ, Lidia (1998)

materializan como instancias de un devenir, por lo cual es considerada como contexto de manifestación de significados socialmente construidos en otras instancias del acontecer social.

Profundizando esta clarificación del campo de análisis, esta investigación tiene como interés principal conocer los significados que orientan la práctica de los sujetos y, desde allí, intentar comprender el proceso por el cual estos significados son construidos en el seno de un determinado grupo social. Este necesario desbroce del campo de análisis no supone restar importancia a otros enfoques posibles sino, al contrario, procura precisar el propio ámbito de interés y la forma de viabilizarlo.

La **tesis** que estructura esta investigación sostiene que los significados socialmente construidos son claves en la conformación del universo simbólico, moderando las prácticas sociales. La indagación en torno a los significados se constituye en una actividad relevante de cara a comprender las formas sociales del pensar, en este caso, con relación a la posibilidad de emprender y concluir estudios en la universidad.

Los objetivos generales de investigación son: **1)** Indagar acerca de cuáles son los significados sociales relacionados con las posibilidades de emprender y concluir los estudios universitarios. Íntimamente relacionado con este objetivo, interesa: **2)** Detectar cómo, de qué modo, esos significados repercuten en las prácticas que el estudiante ejecuta con relación a la universidad.

Precisando más aun el ámbito de búsqueda, se formulan los siguientes objetivos específicos: **1)** Explicitar aquellos elementos justificatorios y/o explicativos que emergen en el relato de los estudiantes con relación a su trayectoria en ella. Se Procura responder al interrogante: ¿en la visión del estudiante que egresa, permanece o abandona, de qué atributos, características y/o circunstancias depende el "éxito" o "fracaso" en la universidad?; **2)** Detectar dimensiones relevantes en la conformación de un "pensamiento acerca de lo posible con relación a la universidad". Se procura responder al interrogante: ¿qué o cuáles significados se articulan en esa conformación?; **3)** Indagar qué posibles relaciones pueden existir entre los significados con los que el estudiante ingresa a la universidad y el desempeño académico en la misma. Procuero responder al interrogante: ¿cómo impactan esos significados en la práctica como estudiante universitario?; **4)** Establecer si tales significados son modificados una vez dentro de la universidad, intentando una aproximación a los procesos por los que el individuo lograría incidir en el mandato (social y/o familiar) con relación a la universidad. Procuero responder al interrogante: ¿qué margen de resignificación encontró el sujeto? ¿es posible dar cuenta del proceso de resignificación o, al menos, de los elementos que interactúan o interactuaron en su ocurrencia? ¿de qué depende la posibilidad de resignificación?

Una breve alusión a P. **Bourdieu**, para quien los *habitus* son "historia incorporada, hecha cuerpo", conduce a la reflexión de que esa historia incorporada es, preponderantemente, aquella que se deriva de las vivencias y/o sedimentación de experiencias familiares y

personales, es decir, de las particulares condiciones materiales de existencia que vienen asociadas con cuotas diferenciales de capital cultural y simbólico.

En muchos casos, entre lo que se piensa y lo que se hace “naturalmente” hay un acuerdo tácito, de tal modo que: “uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de *un mundo de sentido común*, cuya evidencia inmediata es redoblada por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo” (P. Bourdieu, 1991, p. 100; itálicas mías). Justamente esta objetividad es la que lleva a Schutz a postular dos ideas centrales en su concepción: la del sujeto en actitud natural y la *epojé*, caracterizada esta última por la suspensión de la duda acerca de que el mundo podría ser de otro modo al que le aparece masivamente en la vida cotidiana al sujeto.

4. Especificación del campo de estudio

La conformación de un campo de análisis que permita el abordaje propuesto y la reflexión en torno a los interrogantes planteados debe ser tal que retenga la complejidad constitutiva del fenómeno en estudio, con el fin de poder captar la multiplicidad de relaciones que allí ocurren y se conjugan en la manifestación de fenómenos como el comúnmente denominado “deserción universitaria.”

En este sentido, propongo que el recorte del objeto de estudio podría hacerse en los siguientes términos:

a) El proceso de ingreso/permanencia/abandono de la universidad es producto de una particular articulación de elementos provenientes de diversos niveles del acontecer social: económicos, educativos, familiares, psicosociales, etc.

De modo que

b) En esa específica articulación [con sus modos de pensar inherentes] los significados adquieren importancia crucial puesto que, asociados a una visualización de «posibilidades objetivas» [productos de la valoración que hace un grupo social particular] con relación a su desempeño en la universidad [o, lo que es lo mismo, a los límites que sus capacidades podrían encontrar en esa institución] se presentan como un «horizonte de aspiraciones» posible para el sujeto.

Sin embargo, y esto cobra especial relevancia en el caso de aquellos menos favorecidos culturalmente, el sujeto podría resignificarlos y modificar ese horizonte que le aparece como dado, de modo tal de subvertir lo que, en primera instancia, es visto como un mandato fácticamente inexorable.

Desde una delimitación del campo de estudio como la expuesta, entiendo que es posible construir un espacio de indagación complejo (*Cfr.* Morin, 2000: 135 y ss)⁷ asumido como un "contexto objetivo de significados" (Schutz, 1993: 104), conformado el mismo por elementos decisivos en la constitución de universos de significados en los que las prácticas sociales encuentran sentido. Previo al recorte del campo de observación, asumir a este como un espacio de inclusiones necesarias exige la consideración de múltiples y recíprocas determinaciones, mismas que confieren sentido a un conjunto de fenómenos, entre ellos, el del abandono universitario en un momento determinado.

Probablemente con ideas similares a estas, M. Latiesa (1990: 415) propone que: "(...) los factores que influyen en el éxito, retraso y abandono, son de tipo individual, institucional y contextual (...) deberíamos incluir otras formas de análisis globalizadoras". Por su parte, la concepción fenomenológica de M. Merleau-Ponty indica que: "la unidad de la cosa permanece en el misterio mientras se consideren sus diferentes cualidades (su color, su sabor, por ejemplo) como otros tantos datos que pertenecen a los mundos rigurosamente distintos de la vista, el gusto, el tacto, etc." y más adelante agrega: "la unidad de la cosa no está detrás de cada una de sus cualidades: es reafirmada por cada una de ellas, cada una de ellas es la cosa entera" (2003: 27-30).

Las categorías de análisis desde las cuales se escrutan las situaciones de los estudiantes y el material de entrevistas, son provistas centralmente y a nivel teórico-conceptual, por los aportes de A. Schutz y por la lectura de resultados de investigación sobre la problemática (sobre este último tópico, *Cfr.* Apartado 5 y ss de este mismo Capítulo) y el propio relato de los entrevistados. En este sentido, se puede afirmar que existe un notable énfasis en el descubrimiento.

En razón de lo expuesto, sostengo que el abordaje del fenómeno en términos de "fracaso académico" o de "deserción universitaria" impide construir un espacio de búsqueda como el aquí propuesto. Con el fin de fundamentar esta afirmación, adquiere importancia una breve introducción a la discusión de los conceptos en el recorte del campo de observación (*Cfr.* Apartado 6 en este mismo Capítulo).

⁷ Para mí, señala el autor, "la idea fundamental de complejidad no es que la esencia del mundo es compleja y no simple. Es que esa esencia es inconcebible. La complejidad es la dialógica orden/desorden/organización." (2000: 145)

5. Universo de observación: selección de inscriptos entrevistados

La selección de inscriptos con los cuales mantendría entrevistas, fue realizada posterior a la categorización de los mismos en un sistema estructurado en torno a lo que denominé Tipos⁸ de inscriptos [cuyo empleo había sido sumamente esclarecedor en una investigación entre 1996-1998] y que fueron definidos según el siguiente criterio:

La clasificación fue realizada procurando que la misma de cuenta de la variedad de situaciones en las que los inscriptos iniciaron, continuaron, egresaron, se retrasaron y/o abandonaron los estudios universitarios en el periodo comprendido entre 1991 y 2000. En este sentido, fue una forma entre tantas posibles de construir y aplicar una metodología para seleccionar candidatos a entrevistar. En el Capítulo 3, Apartado 11, se actualizó la información incorporando las cohortes 1999/2007 del Profesorado en EGB 1 y 2, con el fin de continuar el seguimiento de alumnos ingresados en años posteriores a los incluidos en esta investigación.

La formulación de las distintas categorías surge del análisis de una base de datos construida *ex profeso* para esta tarea con ayuda del paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS) y cuyo análisis es el que se presenta en el Capítulo 4. En la misma constaba la información referida a la actuación académica del inscripto: fecha de ingreso y cada materia cursada, rendida y/o promocionada como también las fechas y la calificación obtenida según el caso.

Dos dificultades fueron encontradas en el seguimiento de los inscriptos, relacionadas tanto con la información que se vuelca al registro de cada estudiante como con las modalidades en que cada profesor lleva adelante la materia de la que es responsable. Estas fueron:

- 1) Asistencia: la mayoría de los profesores no la registra, por lo que no puede hacerse un seguimiento más preciso de la permanencia de los inscriptos o de la continuidad y discontinuidad en el cursado de cada materia. Esto es, no puede señalarse, por ejemplo, que tal o cual estudiante abandonó en el tercer mes del primer cuatrimestre o al inicio del segundo.
- 2) Exámenes parciales y trabajos prácticos: los mismos presentan gran dispersión tanto en la modalidad como en el número que cada profesor solicita, y no son registrados en el cardex del estudiante, por lo cual no constan como indicadores de actividad académica. Solamente la regularización de una asignatura, su promoción o examen final presentado consta allí.

En consideración de estas circunstancias, y como primera decisión, los inscriptos registrados en la base de datos del departamento Alumnos y Estudios fueron diferenciados en dos grandes grupos:

⁸ Tipo es empleado aquí como sinónimo de grupo, clase o categoría, y está en relación directa con la trayectoria en la universidad, misma que este criterio adopta en la selección de inscriptos para entrevistas.

1) Inscriptos Tipo 1 (I₁): estudiantes que completaron la ficha de inscripción y, de un lado, no ingresaron y, por ende, no cursaron ninguna asignatura o, de otro lado, ingresaron, cursaron y no registran actividad académica⁹.

2) Inscriptos Tipo 2 (I₂): estudiantes que completaron la ficha de inscripción, ingresaron, cursaron y registran actividad académica.

Para ambos grupos se realizó un análisis centrado en atributos individuales como edad, sexo, estado civil, situación de trabajo, número de hijos, entre otros. El fin de este seguimiento es comparar los resultados con las Trayectorias Típicas de los I₂, en lo que respecta a atributos presentes en cada grupo. Esta información se presenta en el Capítulo 4. y se considera clave en la respuesta a interrogantes del tipo: ¿quiénes son los estudiantes de la UNPA/UASJ? ¿quiénes se inscriben para cursar las diferentes carreras? ¿quiénes continúan y quiénes dejan la universidad?

Esta primera clasificación aún era insatisfactoria con vistas a la selección de sujetos para las entrevistas, por lo cual al interior de cada uno de estos grupos distinguí lo que denominé Trayectorias Típicas¹⁰ (o regulares), las cuales permitieron afinar esa primera discriminación en la masa de inscriptos 1991-2000.

Inscriptos 2 (I₂): al interior de este grupo fue posible distinguir, en principio, tres Trayectorias Típicas¹¹:

1. Egresados;
2. Permanecen (en tiempo o con retraso respecto a la duración teórica del plan de estudios);
3. Abandonan.

⁹ Se define que un estudiante registra actividad académica cuando en el cardex del Departamento Alumnos y Estudios de la Unidad Académica presenta, como mínimo, una materia promocionada, regularizada y/o un examen final rendido - aprobado o desaprobado-. Como fue señalado, los exámenes parciales y los trabajos prácticos no se registran en el cardex, por lo que estos son los únicos criterios disponibles para establecerla. Este criterio también es empleado por Negri y otras (1999: 8) en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

¹⁰ Las siguientes expresiones de M. Latiesa (1990: 374) señalan algunos de los argumentos que permiten, razonablemente, hablar de trayectorias típicas y atípicas con relación a los estudios universitarios: "algunos comportamientos académicos descritos indican un cambio en la concepción de los estudios universitarios. Cursar estudios superiores, para un sector de la población estudiantil, no es tan vinculante como antaño. Existen trayectorias atípicas e implican que los estudios superiores no son, para un sector de la población estudiantil la dedicación única, ni la consecución de un título se lleva a cabo de forma «típica», *entendiendo como tal la escolaridad del alumno que asiste a clase todos los días, aprueba las asignaturas en los cursos correspondientes, obtiene el título y se coloca*. Muy al contrario, la degradación de las expectativas profesionales, señalada por numerosos autores, permite estrategias de escolarización y actitudes muy dispares respecto a la educación superior. La evolución del mercado de trabajo unido al incremento del número de universitarios favorece el abandono de los estudios y éste es un proceso que se observa en otros países de nuestra órbita cultural." (destacados míos)

¹¹ Para dos autores de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), estas tres categorías son dimensiones del rendimiento académico en una universidad: "(...) como «medida del rendimiento académico» en la universidad se debiera abordar tres dimensiones: éxito, retraso y abandono." (Sposetti y Echeverría, s/f: 1). Una posición similar tiene L. Griselli (1999: 2) cuando, refiriéndose al nivel secundario, dice que: "la variable rendimiento escolar fue categorizada en «asistencia escolar» que comprende a todos aquellos adolescentes que están cursando el nivel medio de educación; «los graduados», aquellos que están cursando el nivel universitario o terciario y también los que han finalizado el nivel secundario y no siguen estudiando y «abandono», los que no han finalizado la escuela secundaria."

Siempre que fue posible, se procuró mantener entrevistas con inscriptos que tuvieran Rendimiento Académico¹² diferente, considerado este como una dicotomía: a) Alto rendimiento y b) Bajo rendimiento.

Esta clasificación, que objetiva a los estudiantes en alguno de los 3 tipos antes señalados y dentro de ellos en alguna de las dos categorías del rendimiento, es la base sobre la que se apoya la segunda instancia de la investigación, centrada en la comprensión de significados asociados con los estudios superiores.

La búsqueda encuentra su principal razón de ser en procurar una respuesta al siguiente interrogante: ¿es por poseer esos atributos que no pueden continuar, egresar y/o se retrasan o es que a tales atributos vienen asociados significados que tienen el peso decisivo de ser socialmente construidos?

6. Introducción a la problemática de los conceptos en la delimitación del campo de estudio

Este apartado tiene por objeto poner en escena pensamientos que evidencian aristas de la compleja discusión acerca de los conceptos, procurando argumentar a favor de la necesidad de revisar, ampliándola, la denominación del fenómeno abordado como "deserción universitaria".

Desde distintos campos disciplinares se han levantado voces que, enfáticamente, señalan la necesidad de generar nuevos conceptos y categorías para pensar los fenómenos emergentes de las nuevas configuraciones sociales. Respecto de los estudios sobre la globalización, Pérez Lindo (1997: 11-47) y Octavio Ianni (1998: 3-13 y 158-173) dan cuenta de tal situación; desde la nueva historia cultural, R. Chartier también es crítico acerca de esta problemática (1990; 1993 y 1995).

Por otro lado, tomar conceptos "prestados" de otras disciplinas o teorías formuladas en otros contextos trae consigo riesgos implícitos (*cfr.* Morin, 2000: 161 y ss). En el primer caso, vale la advertencia que realiza H. Zetterberg (1981) cuando, refiriéndose al uso de términos tomados de la física, afirma que: "(...) al pedir prestado un término a otra ciencia se corre el riesgo de recibir más que una palabra: sin advertirlo, se reciben también algunas proposiciones de esta ciencia."

¹² El concepto de rendimiento académico está, en la presente investigación, asociado al promedio de notas que el estudiante obtiene durante su cursado. De este modo, los valores para hablar de alto rendimiento se ubican entre 7 (promedio mínimo para aprobar una asignatura por promoción automática) y 10 de calificación; en tanto como bajo rendimiento académico se considera a los que van entre 1 y 3 (aplazos) y a los que obtienen notas entre 4 (mínimo para aprobar una materia) y 6.

Esta clasificación es, por supuesto, arbitraria, considerando que entre el alto rendimiento académico y el bajo rendimiento académico podría haberse intercalado una categoría de rendimiento académico medio. No se hizo así para evitar una mayor dispersión de la información; además de que, en consonancia con Sposetti y Echeverría (s/f, 1), el énfasis estuvo puesto en otras búsquedas: "(...) dentro del sistema educativo, la motivación y el compromiso con el estudio son las variables que tienen peso al determinar el rendimiento en la enseñanza superior." (subrayado mío)

Respecto del segundo caso, la advertencia fue realizada por José Medina Echavarría cuando, refiriéndose a los estudios sobre estratificación social, menciona que: "(...) índices e indicadores andan muy lejos de ser uniformes. Como es sabido, en materia de estratificación social alternan enfoques muy distintos, según sea el carácter «objetivo» o «subjetivo» de semejantes índices e indicadores; y la materia está teñida por añadidura con pertinaces preconceptos «ideológicos»"; más adelante agrega una consideración fundamental: "(...) no menos grave es el influjo que ejercen sobre los jóvenes investigadores especialmente, los modelos de los estudios realizados en otros países científicamente más avanzados, *sin percibir que en esas técnicas y planteamientos se infiltran, y de modo necesario, los peculiares problemas de una estructura social muy diferente*. Tal ha ocurrido con el tema epidémico de la llamada movilidad social, analizado mas de una vez por influjos de la moda académica en relación -¿y cómo no?- con el desarrollo económico, sin saber propiamente qué es lo que con todo ello se buscaba" (Medina Echavarría, 1976: 107; itálicas mías).

La necesidad de nuevas conceptualizaciones viene aparejada no solo a una urgencia de nuevos nombres para fenómenos nuevos o emergentes, sino que también deben ser revisados los modos de construcción del objeto y los métodos para abordarlo. En esta línea se inscribe la siguiente reflexión de Ansart (1992, 18), quien refiere que: "el paso del marxismo al estructuralismo, en las décadas de 1950 y 1960, no se realizó a través de una evolución lenta desde un modelo teórico hasta otro (...) como lo han manifestado con vigor los defensores del estructuralismo, el establecimiento de este paradigma trajo consigo toda una *mutación del conocimiento en lo que se refiere a la elección de los objetos a estudiar, a su construcción, a las hipótesis legítimas, a los métodos valorizados y a todo el edificio de los conceptos y de su significación exacta*" (resaltado mío).

Prosigue el autor señalando que: "la distancia entre estas teorías se señala también por la *aparición de una conceptualización nueva*. Así, palabras que habían dado lugar a toda una elaboración en el paradigma anterior pierden su condición de conceptos fundamentales o, incluso, desaparecen. Los términos «burguesía», «lucha de clases», «conciencia de clase», que eran claves en el vocabulario marxista, desaparecen en los trabajos estructuralistas o sólo se los cita entrecomillados, como a nociones cuestionables cuyo empleo ingenuo conviene prevenir" (Ansart, 1992: 20; resaltado mío).

Los cambios en las teorías o la transición de una a otra no suelen ser abruptos, más bien asumen la forma de traslapes y deslices que van modelando una nueva mirada. Lo importante en la misma es que junto con los nuevos conceptos necesariamente debe venir una nueva forma de construcción del fenómeno. Una actitud alerta permitirá ir señalando vías fructíferas de reflexión sobre el fenómeno en cuestión.

Como una premisa que puede ser vital en la formación de un pensamiento acerca de lo social con potencial transformador, debería tenerse la capacidad de reconocer y problematizar las líneas marcadas por la teoría disponible, puesto que ellas tematizan determinados ámbitos de la realidad y pueden hacerlo de tal modo que conduzcan a pensar:

«está todo dicho». Lo importante es no quedarse solo con eso. Es necesario ir más allá, a lo que esa teoría deja fuera, a lo que su mirada no alcanza. Y para ello es necesario conocerla, descifrar su esquema conceptual, para comprender desde dónde y qué está mirando. En el mismo acto de señalar ciertas áreas, está dejando de mirar otros ámbitos de lo real. Esta actitud trae implícita la consideración crítica del método por el cual abordamos la realidad¹³.

Los conceptos derivados de una teoría, cualquiera que ella sea, al igual que las lentes de una cámara, orientan el recorte de la realidad por un camino preestablecido, dejando fuera otros ámbitos que, probablemente, pueden no ser notados al momento del recorte, con lo cual se pierde su posible relación con los elementos que separamos.

Esto exige concebir la realidad como algo que hay que construir con el pensamiento, con la necesidad de darle una forma intelegible. Una forma que debería expresar su complejidad y movimiento, sus vínculos y su dinámica. Sus vínculos dinámicos¹⁴. Sin embargo, la consideración de estos recaudos no significa abandonar toda teoría existente, sino que propone una actitud de alerta con relación al uso «reproductivista» de su esquema teórico. Un modo de realizar este trabajo es tomar recaudos al emplear herramientas conceptuales de la obra de otros pensadores. Estas herramientas constituyen un «utillaje mental», en el sentido que da L. Febvre¹⁵ a esa expresión. Sostengo, no obstante, que los conceptos disponibles [provistos por las teorías hegemónicas] estrechan la mirada acerca de la realidad, orientándola según sus intereses y anudándola en determinados puntos, cerrándola, clausurando así la posibilidad de un conocimiento más amplio¹⁶.

¹³ En este sentido, en G. Simmel encuentro una idea que parece apuntar en esa dirección: "en cuanto el trabajo deja de ser una simple aplicación de reglas establecidas y surge de una *productividad individual*, la separación y limitación de esas categorías agregadas por el método son tan poco acertadas (...) el método se parece mucho al estilo en el terreno del arte, que es un procedimiento general que da solidez y justifica la tarea individual y la exime de una parte de su responsabilidad (...) los grandes pensadores tienen sus métodos propios, como el gran artista su propio estilo." (Simmel, G. [1907]: 134/135; subrayado mío)

¹⁴ Algunos sociólogos expresaron razonamientos en este sentido en los siguientes términos: "lo que convierte a la sociología en una ciencia siempre inconclusa es la pluralidad de perspectivas sobre la sociedad. Pero esta inconclusión, esta pluralidad, no obedecen al retraso de la ciencia o a una incapacidad de los investigadores. Existen en la sociedad antes de hallarse en los libros de sociología." (Lapassade, G. y Lourau, R. [1971] (1971): 19). También en Simmel: "no hay ciencia que sea un calco exacto de la realidad continua de su objeto, sino una proyección de este objeto a un nuevo plano, una copia que guarda una relación constante con esa realidad, pero que toma sus medios y categorías de las necesidades y condiciones particulares de la problemática científica que, frente a la inmediatez del objeto, se muestra por un lado más analítica, y por otro lado más sintética." (Simmel, G. [1907]: 134)

¹⁵ R. Chartier (1996: 21) caracteriza así esta potente concepción de L. Febvre: "(...) la palabra utillaje en sí [de allí surge la expresión «útiles mentales» que a veces emplea Febvre] que sugiere la existencia casi objetiva de una panoplia de instrumentos intelectuales -palabras, símbolos, conceptos, etc.- a disposición del pensamiento (...) Febvre ve el utillaje intelectual que pueden manejar los hombres de una época como un conjunto dado de «materiales de ideas» [para retomar su expresión]. Lo que diferencia las mentalidades de los grupos sociales es, ante todo, la utilización más o menos extensa que realizan de las «herramientas» disponibles; los más sabios utilizarán la casi totalidad de las palabras o conceptos existentes, los más desprovistos sólo utilizarán una ínfima parte del utillaje mental de su época, quedando limitados así, con respecto de sus contemporáneos, sobre lo que es posible pensar."

¹⁶ P. Bourdieu (1991: 20) sostiene la siguiente reflexión sobre el particular: "(...) en lo impensable de una época está todo aquello que no puede ser pensado si faltan las disposiciones éticas o políticas que inclinan a tomarlo en cuenta y en consideración, pero también aquello que no puede ser pensado por falta de instrumentos de pensamiento como las problemáticas, los conceptos, los métodos, las técnicas."

El problema de fondo, puesto que conceptos omniabarcadores tampoco servirían, es reconocer que toda propuesta supone [es] un posicionamiento ante la realidad y que los conceptos cobran relevancia con relación a esa toma de posición. En estos casos, el fuera de foco es evidente y, por lo mismo, necesario de ser captado.

Los conceptos traen consigo un universo de pensamientos posibles a ellos asociados, es decir, el empleo de cada concepto es pertinente a los fines de pensar determinadas cuestiones con relación a ciertos fenómenos. Vale entonces preguntarse: ¿es eso todo lo que puede pensarse de esos fenómenos?. La respuesta es negativa. El problema central es qué tan ajustado es el empleo de esos conceptos y los pensamientos asociados con la idea que sostenemos respecto de la complejidad de lo real, esto es, que tanto dan cuenta de lo real, es decir, ¿lo real re-construido a partir de emplear esos conceptos contempla las múltiples determinaciones y relaciones que lo real contiene?

En esta línea de reflexión, tres interrogantes ayudaran a pensar acerca del sentido del trabajo propuesto: ¿cómo concebimos la realidad? ¿son los conceptos provistos por las teorías existentes los que permiten hablar de la realidad que nosotros estamos pensando? si no es así, entonces ¿de qué realidad estamos hablando y cómo podemos hablar de aquello que pensamos?

Ante esta situación, una opción válida es plantear categorías de análisis que intenten dar cuenta de lo real no observado por aquellos¹⁷. Esta actitud supone reconocer, por un lado, que la realidad incluye más de lo que tales conceptos señalan y, por otro lado, que la asunción de la realidad como algo inacabado obliga a ir más allá de "eso que es indicado".

Implícitamente, subyacen dos afirmaciones aquí: primera, no se trata de quedarse sólo con lo que el concepto incluye y segunda, tampoco se trata de crear conceptos a discreción, puesto que la superabundancia de estos puede llevar a una confusión constante sobre qué concepto es el apropiado respecto de cuáles temas. Especialmente, porque los conceptos encuentran su pertinencia en el marco de una teoría, no son formulados en el vacío.

Estas afirmaciones se sostienen en el siguiente razonamiento, relacionado con lo sostenido párrafos atrás respecto de las teorías: para saber que necesitamos un nuevo concepto tenemos que saber primero cuanto del fenómeno, tal como lo pensamos, es comprendido por el concepto disponible y cuanto escapa a su definición. Se trata de resignificarlos puesto que si existen y tienen un significado es en función de otros intereses y de otras búsquedas, asociados a otras «relaciones de conocimiento»¹⁸.

¹⁷ rebasar su capacidad explicativa significa que el contenido no esté dado a priori sino que el mismo surge de la aprehensión de lo real objetivo, en tanto inacabado y, por lo tanto, indeterminable de una vez y para siempre.

¹⁸ A este respecto, G. Simmel advertía que "(...) La asignación de un *sentido* trascendente al complejo histórico, no necesita apoyarse en tales intereses de manera distinta a cualquier otro acontecimiento; lo que nos lleva a una actividad teórica no puede ser a su vez algo teórico, sino sólo un impulso volitivo y un sentimiento de valor." (Simmel, G. [1907]: 140, itálicas mías)

Los conceptos ordenan lo común, pero su validez histórica radica en la búsqueda de lo específico, es decir, lo que define y diferencia lo presente de lo que fue hasta allí. Esto supone diferenciar específico de contingente, como veremos más adelante. Quizás es en este sentido que Marx refiere que las categorías expresan determinaciones de existencia. Estas determinaciones de existencia en una sociedad particular son las que hacen válida una categoría para esa y solo para esa sociedad, independientemente del valor general que encierra por su calidad de abstracta¹⁹.

Desde lo hasta aquí expresado, sostengo que es necesario un pensamiento que parta de un esfuerzo de historización de la realidad, reconociendo los momentos y sus determinaciones así como las particulares relaciones que van configurando esos momentos, abstrayendo lo general en las categorías, lo válido para todas las épocas pero sin perder de vista lo particular, lo específico, lo que hace de cada momento un momento único, es esta consideración la que obliga a ser sumamente cuidadoso con el empleo de conceptos [previamente construidos] en el análisis de la realidad, puesto que pueden estar sesgando nuestra mirada. Es en este sentido que debe entenderse la siguiente expresión de P. Bourdieu respecto del Estado: "(...) si la evidencia de los preceptos del Estado se impone con tanta fuerza, es porque ha impuesto las estructuras cognitivas según las cuales es percibido." (Bourdieu, P. [1997]: 232)

Recapitulando, como una primera premisa en el análisis de la realidad, sostengo la necesidad de resignificar los conceptos a partir de la consideración del contexto del sujeto que investiga. A la vez, esta resignificación se apoya en el conocimiento y cuestionamiento de su potencial comprensivo [en el sentido de lo que permite ver].

6.1. La discusión sobre los conceptos en perspectiva histórica

Preocupados por cuestiones distintas y contemporáneas en algún momento de los primeros años del Siglo XX, pensadores tales como W. Dilthey, G. Simmel, K. Mannheim y M. Weber tuvieron ideas significativas con relación a la dinámica, profundidad y complejidad de la realidad. Lo importante de estas reflexiones es que, pese al tiempo transcurrido desde que fueran realizadas, cuando la teoría sociológica no tenía el corpus de conocimientos que tiene hoy, mantienen vigencia. Atento a esta última consideración, se presenta brevemente la visión de algunos de ellos sobre el tema en discusión, procurando dejar sentado que la persistencia de la discusión habla de su importancia para las ciencias sociales.

W. Dilthey señala acertadamente la diferencia entre el concepto y aquello de lo que el concepto habla: "el carácter lógico [de los conceptos históricos] reside en la independencia de lo enunciado con respecto al sujeto que lo enuncia y al momento en que se enuncia: su validez, por lo tanto, es independiente del lugar psicológico y del tiempo. Pero su

¹⁹ Marx, refiriéndose a la categoría "trabajo", lo expresa en estos términos: "(...) las categorías más abstractas, a pesar de su validez -precisamente debida a su naturaleza abstracta- para todas las épocas, son no obstante, en lo que hay de determinado en esta abstracción, el producto de condiciones históricas y poseen validez sólo para estas condiciones y dentro de sus límites." ([1857]: 55)

contenido es un acontecer, un transcurso de algún tipo; el juicio es independiente del tiempo, pero aquello que se predica es un transcurso en el tiempo (...) los conceptos existentes tienen que ser transformados repetidamente, de tal manera que den expresión a lo mudable, a lo dinámico.”²⁰ (W. Dilthey, [1910]: 307, *itálicas mías*)

Un pensador importante de la sociología fue G. Simmel, quien visualizó claramente la problemática de los conceptos y su vinculación con el estudio de la realidad. En este sentido señaló que: “no existe un conocimiento general, sino sólo existe un conocimiento que está dirigido y sostenido por conceptos unitarios determinados cualitativamente, es decir, inevitablemente parciales; una finalidad cognoscitiva absolutamente general carecería del poder específico para captar cualquier clase de elementos de la realidad.” (G. Simmel, [1907]: 64, *itálicas mías*)

En la misma obra, un poco más adelante, realiza una conceptualización nítida de su idea de realidad y cual es la relación que guardan los conceptos empleados en su abordaje, a la vez que introduce la noción de complejidad y las dificultades en su reconstrucción: “los acontecimientos que tratamos de enlazar en leyes históricas presentan ante todo el carácter de la complejidad. Nuestra conceptualización por una parte, y nuestro sentimiento de valor por otra, suelen engañarnos sobre la multiplicidad de factores que se entretajan en cada uno de esos sucesos; la conceptualización nos engaña cuando creamos nombres unitarios para manifestaciones muy complejas, o para operar con ellas en la vida práctica y en el conocimiento; nuestros sentimientos axiológicos nos engañan porque sólo ponemos al acento sobre un único elemento de tales complejos, el que nos interesa esencialmente y tratamos como *quantité négligeable* a los demás que en el acontecer real están confundidos con aquel y sin los cuales objetivamente nunca hubiera logrado la estructura que nos interesa.” (G. Simmel, [1907]: 89, *itálicas mías*)

La conceptualización de la realidad como compleja y la idea de articulación de elementos para dar sentido a una serie de fenómenos, con la crítica a la consideración sobrestimada de uno de ellos como factor decisivo, trae consigo la idea de indeterminación, que Simmel destaca en la siguiente expresión: “es perfectamente imaginable que un A produzca alguna vez causalmente en un punto determinado del espacio y del tiempo un B, pero en otro un C. Como indudablemente es posible un orden cósmico en que A origina constantemente por una ley intemporalmente válida a C, del mismo modo como ahora origina efectivamente a B, no existe ninguna causa lógica en contra de otro orden en que sus significados sean variables.” (G. Simmel, [1907]: 90, *itálicas mías*)

Un sociólogo que comprendió la realidad de un modo suficientemente más complejo que aquellos contra quienes discutía, especialmente en el debate en torno a las concepciones de racionalidad e irracionalidad en las ciencias sociales (por ejemplo contra Rochter y Knies.

²⁰ Este mismo pensador, en otra obra, recupera la distinción entre el concepto y la realidad a la que refiere: “(...) nunca hay que olvidar la relación que guardan los contenidos parciales que han sido destacados, como si dijéramos, artificialmente, con el organismo de la realidad en que pulsa la vida misma, antes bien, sólo partiendo de esta relación podrá el conocimiento prestar a los conceptos y proposiciones su forma exacta y asignarles su valor cognoscitivo adecuado.” (W. Dilthey, 1978: 55, *itálicas mías*)

Al respecto *cfr.* Weber, [1903]) fue Max Weber. Acerca de los conceptos expresó que: “con el fin de construir conceptos históricos, no vacíos por la abstracción, la elaboración lógica de semejantes totalidades infinitamente múltiples debería aislar, en su interior, los aspectos significativos para las conexiones concretas sobre las que se vaya discutiendo” (M. Weber, [1903]: 14, *itálicas mías*).

Recordando que para Weber interés y significatividad eran categorías relevantes en la construcción que el sujeto hace de la realidad, menciona que: “si se busca la comprensión intelectual de la realidad que nos circunda, en su «ser devenida» necesaria e individualmente condicionada y en sus conexiones necesariamente individuales, el único punto de vista posible es aquel que nos hace conscientes del significado característico de los elementos culturales particulares y concretos, así como de sus causas y efectos concretos, incomprensibles todos desde el punto de vista de nuestra «experiencia interior»” (M. Weber, [1903]: 18, *itálicas mías*).

La importancia de formular conceptos no es menospreciada por Weber, no obstante realiza una aguda advertencia: “en las ciencias de la cultura humana, la formación de los conceptos depende del planteamiento de los problemas, y que este varía junto con el contenido de la cultura. La relación entre los conceptos y lo conceptuado lleva consigo, en las ciencias culturales, la transitoriedad de tales síntesis. Los grandes intentos de construcción conceptual han obtenido por regla general su valor en el campo de nuestra ciencia en cuanto han puesto de relieve el carácter limitado de la importancia de los puntos de vista que estaban en su base” (M. Weber, [1904]: 94, *itálicas mías*).²¹

K. Mannheim introduce la noción de polisemia de los conceptos y la relevancia que el interés del investigador asume en la construcción de conceptos: “(...) la misma palabra, o el mismo concepto, en la mayor parte de los casos, significa cosas muy diferentes según lo usen personas que ocupan diferentes posiciones (...) en una palabra, aun en la formulación de los conceptos, el ángulo de visión se enfoca de acuerdo con los intereses del observador. En particular, el pensamiento se orienta según lo que espera un grupo social particular. Así, pues, de los datos posibles de la experiencia, toda concepción combina dentro de sí, sólo aquello que, a la luz de los intereses del investigador, es esencial comprender e incorporar” (K. Mannheim [1936]: 239, *itálicas mías*).

²¹ En la página siguiente Weber agrega que: “los representantes de la escuela histórica sostienen que la meta final de cualquier ciencia es ordenar su materia en un sistema de conceptos, cuyo contenido se obtendría mediante la elaboración de regularidades empíricas, la formación de hipótesis y la verificación de estas, hasta el momento que de ella surgiese una ciencia completa y, por tanto, deductiva (...) Pero quien piense hasta el fin la idea básica de la teoría del conocimiento moderna, iniciada por Kant, a saber, que *los conceptos constituyen, antes bien, medios conceptuales en vistas del fin de dominar espiritualmente lo empíricamente dado*, y que solo pueden ser tal cosa, quien piense esto hasta el fin no considerará el hecho de que los conceptos genéticos precisos son necesariamente tipos ideales como obstáculo a la formación de tales conceptos. Para él la relación entre concepto y labor historiográfica se invertirá: aquella meta final le parecerá lógicamente imposible: en efecto, *los conceptos no son ya fin sino medios con miras al conocimiento de las conexiones significativas desde puntos de vista individuales: precisamente porque el contenido de los conceptos históricos es necesariamente mudable, deber ser formulados en cada caso de manera necesariamente precisa*. Quién así piense, exigirá sólo que en la aplicación de esos conceptos se recuerde cuidadosamente su carácter de cuadros conceptuales ideales, y que no se confundan tipo ideal y realidad histórica.” (Weber, M. 1904: 95. *Itálicas mías; itálicas mías*).

Este breve y rápido repaso de ideas presentes en pensadores clásicos tuvo por objetivo exponer que hubo avisos tempranos tendientes a evitar el cierre de las ciencias sociales en una amplia y, sin embargo, aunque parezca paradójico, limitada, gama de teorías y conceptos para abordar lo social. El desarrollo posterior de las ciencias sociales, especialmente a partir de 1945 (*Cfr.*, Wallerstein, I. [1995]), muestra que ocurrió (implícita o explícitamente) una clausura a la posibilidad de pensar nuevos modos y vías de abordaje a la mutabilidad y complejidad de lo social (esta necesidad es resaltada por Pérez Lindo, 1997: 8 y ss.).

En el próximo apartado se presenta la revisión y crítica de un razonable número de trabajos que abordan el tema objeto de la investigación dando lugar a comenzar a fundamentar la mirada que se propone.

7. La literatura sobre deserción: aproximación y discusión

Este apartado se centra en la revisión crítica de libros, informes y artículos de investigación acerca de la deserción universitaria, procurando dejar explícitos sus logros y limitaciones, de modo tal que la necesidad de ampliar el campo y los objetivos de búsqueda resulte un producto decantado. La tarea que se inicia se fundamenta en los siguientes fines: a) revisar el concepto “deserción”, asumiendo que, según lo indicado en el Apartado 4.1., la denominación que se hace de un fenómeno lleva consigo la demarcación de un ámbito particular de estudio b) estrechamente unido a lo anterior, argumentar a favor de la necesidad de revisar los límites mismos en los que la problemática es estudiada y c) recuperar los aportes que tributan en el sentido que la presente investigación avanza.

Para llevar adelante esta tarea, he clasificado la información analizada en categorías que, a mí juicio, permiten mostrar logros y ausencias de las investigaciones revisadas. Sin embargo, debe tenerse presente que la forma de seleccionar, organizar y presentar el material bibliográfico es una entre muchas posibilidades de hacerlo, resultando esta la más conveniente de cara a los objetivos de la presente investigación.

La presente investigación aborda los efectos que la desigual posición social de los sujetos tiene en la construcción de significados acerca de la educación superior, asumiendo a esa construcción como socialmente condicionada. Esto es, procura conocer cómo se construyen los significados que conducen a los sujetos hacia la posibilidad de avizorar unos caminos y no otros con relación a sus chances de llevar adelante estudios superiores.

7.1. El concepto "Deserción"

Un trabajo de gran difusión entre los estudiosos de la “deserción universitaria” es el realizado en Estado Unidos de Norteamérica por V. Tinto (1978). Este autor distingue dos tipos de deserción según el punto de vista desde donde se la mire: individual e

institucional. Respecto del primero, expresa que: “(...) desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad.”²²

Es notorio en las expresiones de Tinto el esfuerzo por, a partir de emplear un concepto de gran difusión y de uso habitual en los trabajos que abordan la problemática del abandono universitario, resignificar el término “deserción” incorporando una variedad de elementos que permitan dar cuenta de la complejidad que supone su estudio, en tanto involucra distintos ámbitos de la realidad.

En España, García A. (1990: 341) distingue dos formas de abandono: “(...) *abandono sin comenzar (non-starters)* como el de aquellos estudiantes que no se han examinado nunca (...) a pesar de haber estado matriculados uno o varios años” y “*Abandono real (real drop-out)* sería el de aquellos alumnos que llegan a examinarse antes de dejar la carrera, habiendo obtenido una o varias calificaciones en el período en que estuvieron matriculados (...)”, de tal modo que la suma de los dos da como resultado «el *abandono global*».

Una forma habitual de definir “deserción” es la presentada en Argentina por Duran y Díaz (1990: 100): “se define la deserción estudiantil como el hecho mediante el cual un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva.” Luego, con el fin de hacer operativa la definición, distinguen tres modalidades de deserción: “1) voluntaria (el alumno solicita ser dado de baja); 2) incurrida (no realiza este procedimiento) y 3) potencial (durante 7 o más semestres consecutivos no ha realizado trámites académicos)” (Duran y Díaz, 1990: 101).

Esta forma de conceptualizar la deserción no permite más que una cuantificación global de cada una de las tres categorías mencionadas, no pudiendo conocer nada acerca de las razones y/o motivos de la ocurrencia del fenómeno.

También en Argentina, en la Universidad Nacional de Tucumán, Moran et al, (1995) expresan que, para la institución, la deserción es “la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni reinscripción en otros períodos (...)”. Desde el alumno, la deserción puede ser el resultado de “una decisión formal, que puede estar fundada en una circunstancia concreta” o bien “un lento proceso que se inicia con el retraso en sus estudios, respecto a sus compañeros o al plan de estudios previsto, hasta llegar al virtual abandono.”

²² Párrafos antes el autor decía que: “(...) definir la deserción también se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que se proponía concretar en ella.” (Tinto, 1978: 37)

En España, M. Abarca (1992) y H. Cárdenas (1987) (ambos en Calderón, 2003) coinciden al escribir que “la deserción se produce cuando el estudiante se retira de la institución sin completar un programa académico y por otra parte, se asocia con el retiro parcial como una forma de deserción potencial, en el sentido de que por lo general prolonga la consecución de un grado académico y aumenta la probabilidad que el estudiante abandone antes de terminar su carrera”.

Una crítica a una concepción que aborda la deserción desde aspectos puramente individuales la realizan en México Granja et al, (1983: 33), señalando que: “la deserción a lo largo de un ciclo escolar y en particular del superior (...) se sigue explicando como un problema individual o académico ocultando la gravedad de sus implicaciones estructurales.” En el ámbito de la educación superior, "el término deserción se define regularmente como el abandono de los cursos o la carrera a los que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas previamente, lo cual tiene efectos sobre los índices de la eficiencia terminal de una cohorte. En tal caso, el total de las deserciones de los alumnos contribuye a conocer el comportamiento del flujo escolar en una generación (...)" (ANUIES, 2001: 9).

En general, los estudios que se hacen de la deserción universitaria, parten de considerar un grupo de variables que, a priori, adquieren relevancia. Esta situación es destacada en Argentina por G. Ambroggio: " los atributos de los estudiantes constituyen quizás el conjunto de variables más estudiadas en relación con los logros educativos. Entre ellas se han incluido atributos individuales (edad, sexo, habilidad intelectual, expectativas de graduación), experiencias educativas previas (calificaciones en el secundario, otros estudios, logros académicos y sociales en la escolaridad previa), condiciones familiares (posición social, orientaciones valorativas, expectativas educativas para los hijos) etc." (Ambroggio, 2000: 138).

Sin desconocer la importancia de tales análisis, cobra pertinencia la siguiente expresión (donde la referencia al contexto mexicano no disminuye su aplicabilidad a las instituciones de educación superior en Argentina): "antes de preguntarse por las causas de la deserción estudiantil es necesario, en efecto, contar con un conocimiento detallado del fenómeno en un nivel meramente descriptivo. Cuando únicamente se cuenta con datos agregados, que se refieren a toda una institución y a generaciones completas, se pierden de vista matices fundamentales del fenómeno que, sin necesidad de estudios sofisticados, podrían apuntar elementos muy valiosos para explicarlo. La finura de que se habla es, simplemente, la desagregación de la información en dos sentidos: por una parte en lo que hace a los diversos programas de estudio o carrera de los que ofrezca una IES²³ [institución de

²³ La existencia de problemas derivados de disposiciones reglamentarias o de la estructura misma de los planes de estudio constituye un aspecto insuficientemente trabajado en el análisis de trayectorias escolares. Continuando con esta línea, Romo y Fresán sostienen que: "la seriación de las materias dentro de un plan de estudios, el número de oportunidades para cursar una misma materia y el número de oportunidades para presentar los exámenes correspondientes, suponen una organización académica que permita a los estudiantes que se rezagan inscribirse oportunamente en las asignaturas no acreditadas, sin incurrir en un retraso adicional al atribuible al propio estudiante. Sin embargo, en general esto no ocurre" (Romo y Fresán, 2001: 141).

educación superior]; por otra, a los diversos periodos en que ocurre el fenómeno. En otras palabras, necesitamos información sobre la deserción desagregada por carrera y por semestre o periodo de estudio, para poder apreciar cómo se comporta el fenómeno que nos interesa a lo largo del tiempo en carreras semejantes o distintas" (Martínez Rizo, 2001: 32).

Tal vez procurando dar cuenta de estas circunstancias es que, también en México, Chaín y Ramírez (1997: 82) se preguntan respecto de los estudiantes: "¿cómo son sus trayectorias escolares formales? ¿cuáles son las diferentes formas de transitar por la institución? y ¿cómo se hace uso de las posibilidades institucionales para realizar su carrera académica? Es mucho lo que se ignora de los procesos de deserción, rendimiento, rezago, abandono y la reprobación, en suma de las trayectorias escolares, en otras palabras no existe la capacidad para precisar cuáles, cómo y por qué se despliegan unas u otras trayectorias²⁴. los intentos por lograr acercamientos más certeros a estos fenómenos, exigen como primera tarea la cuantificación de su magnitud y la determinación de los patrones que se asocian a ellos, como requisito para intentar su explicación".

Las dificultades para una cuantificación "real" del fenómeno globalmente denominado deserción es patentizada en la siguiente expresión de los mismos autores: "(...) es común que el problema se trate a partir de niveles muy agregados de información, fundamentalmente los datos sucesivos de inscripción, por lo cual las estimaciones de la deserción incluye otros fenómenos como: rezago, atraso, retorno y migración, que si bien están relacionados con la primera, requieren ser desagregados para evitar confusiones y realizar estimaciones más reales"²⁵ (Chaín y Ramírez; 1997: 80).

Respecto a la última expresión de los autores, la exigencia de cuantificación evidencia la necesidad de considerar una clarificación respecto de qué se entiende por deserción, rendimiento, rezago, abandono y reprobación, de tal modo de precisar que incluye y que excluye tal o cual conceptualización y evitar traslapes en la medición.

La propuesta de V. Tinto (1978), realiza una crítica a los abordajes tradicionales y propone estudios de proceso y la contextualización de los mismos: "las características del proceso de deserción son variables según las poblaciones de estudiantes e irregulares de acuerdo con las etapas de la carrera (...) mientras se han efectuado muchos estudios para demostrar las múltiples asociaciones entre índices de deserción y las características personales (por ejemplo, sexo, raza, capacidad y condición social), prácticamente no se ha prestado atención a la posibilidad de que el proceso longitudinal de deserción puede variar según

²⁴ Párrafos atrás, los autores decían que su estudio: "(...) tiene como punto de partida la descripción de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria de los estudiantes en su tránsito por la institución, a partir de considerar la trayectoria en términos de calificaciones, aprobaciones y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción para, por la vía de indicadores, caracterizar cuantitativamente su expresión particular en la Universidad Veracruzana. Se trata predominantemente del rastreo del desempeño de acuerdo a la información oficial, siguiendo un modo ordenado de recolección de información estadística." (Chaín y Ramírez, 1997: 81)

²⁵ A. Fernández, director del Ciclo Básico Común de la UBA, señala que: "(...) muchos de los supuestos desertores no se han ido del sistema de educación superior sino que se pasaron a otras universidades privadas que cuentan con un régimen que probablemente es para ellos mucho más accesible, ya que son en su gran mayoría una continuidad de la escuela secundaria." (A. Fernández, 2001)

diferentes conjuntos de estudiantes (por ejemplo, entre grupos de negros y blancos)”²⁶ (Tinto, 1978: 39).

La importancia del seguimiento longitudinal de estudiantes y el recurso a la comparación son centrales en la propuesta que realiza Ambroggio (2000: 134), a la vez que resalta la importancia de un análisis centrado en el contexto social e institucional: “reconocemos al menos dos criterios metodológicos básicos en el planteo de cualquier estudio sobre la problemática señalada: por un lado, no es posible comprender el fenómeno del abandono sin comparar a los desertores con los que persisten y se gradúan; por el otro, la mejor manera de aproximarnos a la determinación de los condicionantes de estos comportamientos es a través de estudios longitudinales, ya que no se puede considerarlos sino como resultante de la manera particular en que se organiza, a lo largo del tiempo, la participación de cada estudiante, con su singular estructuración de atributos, en la carrera que cursa y en el contexto social e institucional en que se produce la enseñanza en esa carrera.”²⁷

En este marco se inscribe el razonamiento de L. Delacourt cuando expresa que: "quienes no logran aprender el oficio de alumno, no llegan a afiliarse a la institución y a convertirse en nativos se verán forzados, en la mayoría de los casos, a abandonar la universidad o permanecer en ella en calidad de «crónicos»" (Delacourt, s/f: 2). Negri y otras (1999: 6) sostienen que: "(...) alumno es quien aprende el oficio de estudiante, es decir, quien logra

²⁶ En Brasil, un proyecto de investigación toma como referencia el marco teórico provisto por Tinto (1978) y afirma que: “el modelo que sustenta el proceso de deserción en las universidades "debe ser visto como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académico y social en la institución. Durante ese proceso las experiencias del estudiante con esos sistemas modifican sus compromisos con la institución y con el objetivo de graduarse, de forma de llevarlo a permanecer en la institución o a desertar" (Mercuri et al, 1995; subrayado mío). Una preocupación similar existe en R. Mercado (1997: 27) quien procura: “indagar en la transformación en las percepciones de su situación de estudiantes en la carrera durante el primer año.” A la vez que reconoce que es en la interacción estudiante-organización académica donde se juega la permanencia de los estudiantes en la institución universitaria, Ambroggio (2000: 138) deja abierta la posibilidad de resignificar creencias previas: “es en el interjuego entre condiciones individuales y características y orientaciones institucionales, concretado además en la interacción social entre docentes / administradores / estudiantes, donde cada sujeto alumno irá experimentando el grado de congruencia, la consistencia, etc., entre sus expectativas y la institución, irá modificando sus percepciones sobre los por qué y para qué de su condición de estudiante.” Este mismo proceso, que concluye con la inclusión o la exclusión del estudiante, es objeto de análisis en J. Granja (1996: 71/72), cuando señala que: “la noción de selección que se trabaja está referida tanto a los mecanismos y prácticas institucionales orientados a regular deliberadamente el ingreso y la permanencia, como a los efectos selectivos no planeados resultantes de las propias estructuras académicas y administrativas de las instituciones de educación superior.”

En esta misma línea de razonamiento, y en consonancia con otros señalamientos de la misma autora, es significativa la siguiente expresión de Ambroggio: “nuestras hipótesis conjeturan que la cualidad de las interacciones que tienen lugar en el primer año entre la institución académica, con sus particularidades, y los estudiantes que recién ingresan, con su específica estructura de atributos personales y familiares, incide en la constitución de un tipo particular de identidad como alumno en cada estudiante, y estos tipos de identidad se asocian a la permanencia (más aun, a distintas formas de permanencia) o al abandono de los estudios (a distintas formas de abandono).” (Ambroggio, 2000: 138)

²⁷ Esta propuesta de abordaje encuentra apoyo en un supuesto básico: “(...) el comportamiento que nos interesa del estudiante (permanencia/abandono) debe ser considerado como resultante del proceso de interacción, iniciado a partir del momento del ingreso de nuevos alumnos, entre el estudiante y la organización académica (...) sostenemos entonces que para comprender las razones de la permanencia o abandono de los estudios, es necesario analizar la trayectoria social y académica de los estudiantes en la organización educativa a la que se incorporan.” (Ambroggio, 2000: 137) El señalamiento de Negri y otras apunta en esta dirección al decir que: “describir la matrícula universitaria, entendida como el total de inscriptos en un periodo de tiempo dado, supuso observar cómo configuran los modos de «estar» quienes deciden ingresar a la universidad con el objetivo de obtener un título.” (Negri y otras, 1999: 5)

integrar los contenidos académicos con las formas de interacción necesarias para cumplir con su rol. Este aprendizaje exige al alumno develar las formas y descubrir dentro del entramado normativo, las prácticas académicas que permiten su afiliación definitiva a la institución. Si partimos de la hipótesis de que los estudiantes que no consiguen afiliarse, fracasan, el problema para quien aspira convertirse en miembro de la universidad, no sólo es ingresar, sino permanecer en ella (...)."

G. Ambroggio, a partir de reconocer la importancia de considerar los atributos tanto familiares como del estudiante y las características propias de la institución universitaria afirma que se: "intenta perfilar una línea de análisis que considera la permanencia / abandono como resultante del proceso de interacción, iniciado a partir del momento del ingreso de nuevos alumnos, entre el estudiante y la organización académica. En esta interacción se van construyendo límites y posibilidades, y se va cristalizando una manera de ser estudiante"²⁸ (2000: 133-137).

Respecto de lo que ocurre al interior de la universidad, en ese proceso de interacción entre el estudiante y la organización, J. Granja et al, (1983: 9) expresan que enfocaran su estudio: "hacia el análisis del proceso de selectividad pero en otro de sus momentos, el que tiene lugar entre quienes han sobrevivido a la selección en el acceso (...) el objetivo es detectar, a través del análisis de la relación egresados/primer ingreso, la manifestación de un mecanismo de selección del sistema escolar, más encubierto que el que ocurra en el momento del acceso pero igualmente significativo."²⁹

Romo y Fresán citan la propuesta de Tinto. "(...) respecto al papel que desempeñan las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de los alumnos y a su impacto en la deserción en la educación superior, muestra al abandono estudiantil en el marco de la dinámica institucional, y de la responsabilidad que tienen las instituciones sobre la educación de sus estudiantes. Este autor sostiene que el término desertor debe restringirse a un muy limitado número de abandonos estudiantiles, es decir, a aquellas situaciones en que la noción implícita de fracaso puede ser razonablemente aplicada tanto al individuo como a la institución" (Romo y Fresán Orozco, 2001: 135).

Una propuesta de análisis de mayor complejidad y alcance, es la que realiza la ya mencionada G. Ambroggio (2000), quien propone un análisis en tres momentos. En el primero, se describen atributos relevantes tanto de los estudiantes como de la organización. Respecto de ésta última menciona que: "se necesita describir la organización académica que incorpora a esos estudiantes (...) sería fructífero explorar (...) tanto la cultura académica como la organización social (...)"; un segundo momento está centrado en el

²⁸ Sus propias palabras son: "se ha planteado ya reiteradamente en la bibliografía sobre el fracaso en la escuela y desde distintas perspectivas, que los «resultados» de los procesos educativos se configuran a partir de la estructura de propiedades del sujeto-alumno y de su familia, y de las condiciones de la propia institución escolar" (Ambroggio, 2000: 137).

²⁹ Y esto porque: "generalmente los análisis sobre selectividad escolar se detienen en el momento del acceso (...) el segundo momento de la selectividad escolar, el que se da internamente en cada nivel entre el ingreso y el egreso, no ha sido estudiado lo suficiente ni se le ha prestado atención a su significado" (Granja C., y otras, 1983: 9/10).

proceso de interacción al interior de la institución: “central en este análisis es el supuesto de que las percepciones de la realidad tienen un efecto real sobre el que percibe, y que personas con características variables pueden sostener percepciones diferentes de situaciones similares, y actuar de modo diferente”³⁰ (...);. y un tercer momento orientado a mostrar “configuraciones de características estudiantiles y particularidades de su interacción con la institución que se asocian a comportamientos académicos”³¹ (Ambroggio, 2000: 138-139).

Respecto de los comportamientos académicos, recupero la mención que hacen Sposetti y Echeverría (s/f: 1), quienes expresan, respecto de la deserción universitaria que: “(...) es uno de los procesos que se opera en la enseñanza superior, y una medida del rendimiento académico del alumnado y de la eficiencia del sistema educativo en general (...) Esta definición comprende tres términos: «proceso de selección», «medida del rendimiento» y «eficiencia del sistema educativo».” Estos autores realizan el estudio de la deserción universitaria desde la consideración de tres elementos constitutivos del concepto de deserción: “a) el sujeto, b) el objetivo y c) la ocupación, que dan lugar a tres dimensiones: la dimensión afectiva, la dimensión educacional y la dimensión ocupacional” (Sposetti y Echeverría, s/f: 2).

El proceso de abandono podría iniciarse con: “(...) la reprobación de diversas materias en forma reiterada, lo que hace que el alumno se rezague y se sitúe en condición de irregularidad más o menos grave. Cuando la reprobación de una materia es el resultado de un problema ocasional, la recuperación es factible; pero cuando es reflejo de circunstancias permanentes es más bien un síntoma que se va agravando hasta llegar a la deserción” (Martínez Rizo, 2001: 43-44).

7.2. Posición social: influencia del estudio y la profesión de los padres

Habitualmente, en los estudios que se proponen encontrar causas, motivos y/o razones del abandono de estudiantes a nivel universitario, se toma el nivel educativo alcanzado y la ocupación de los padres como indicadores de la posición social del grupo familiar (v.g. García A., 1990: 333-334), ello en razón de asumir que son predictores de la trayectoria

³⁰ Esta situación es también recuperada por Vizcarro y De la Cruz cuando señalan que: “(...) el sujeto accede a la situación de aprendizaje con una historia de funcionamiento cognitivo y de resultados académicos que determina su modo de percibirse a sí mismo, y, más concretamente, sus capacidades y el modo de encarar las demandas y tareas que recibe. En este sentido, su sistema de atribuciones y su autoeficiencia percibida desempeñan un papel crucial: la representación cognitiva de las causas de un determinado acontecimiento determinan lo que el individuo hace en dicha situación y en otras semejantes” (1990: 554)

³¹ En México, A. Romo y Fresán Orozco señalan un aspecto importante, vinculado al plan de estudios de las carreras y las capacidades con las que llegan los estudiantes a la universidad. Estas autoras expresan que: “las características de los estudiantes no han tenido suficiente relevancia en la planeación curricular y en la organización académica de las IES. Generalmente se opera desde el supuesto de una cierta heterogeneidad de los alumnos, ignorando una realidad con la que los profesores se enfrentan constantemente: la heterogeneidad, tanto en lo que se refiere a sus habilidades básicas como a los conocimientos que dominan los estudiantes. Las capacidades y conocimientos indispensables para desarrollar una carrera universitaria se dan por supuestas, a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles elemental y medio” (Romo y Fresán Orozco, 2001: 130).

educativa de los hijos y esto es visto como un encadenamiento consecutivo: el nivel más bajo de algún modo explica el recorrido en el nivel subsiguiente.

Este criterio se apoya en el supuesto del peso que la estructura social ejerce sobre las formas de ver y pensar el mundo, cuya influencia sería prácticamente inmodificable (*Cfr.* Ansart, 1992: 30 y ss). Tal postura recae en uno de los extremos de la añeja polaridad holismo/individualismo metodológico. Encerrada en las alternativas tradicionales; obtura la posibilidad de nuevas formas de pensar la problemática.

Diversos estudios han mostrado los resultados contradictorios a los que se llega en el intento de comprender la deserción empleando esas características como indicadores. Cuatro menciones dan cuenta de ello: “(...) Las escasas evidencias existentes permiten señalar que esta selectividad se sigue realizando, al igual que en los niveles anteriores del sistema, en correlación con las condiciones de existencia.” (Granja C., et al, 1983: 32/33); “(...) no influye ni la profesión del padre, ni de la madre, ni los estudios del padre (...) podemos afirmar que en el nivel de la enseñanza superior no existe relación entre el origen social y los resultados académicos” (Latiesa, 1990: 411); “(...) en relación a las características de los ingresantes, hemos encontrado que la edad y el capital cultural de la familia son importantes. La probabilidad de permanencia aumenta marcadamente cuando se ingresa con 18/19 años, y cuando los padres han accedido a niveles de educación superior, tanto universitaria como no universitaria” (Ambroggio, 2000: 139). García A. (1990: 333) menciona que “el nivel cultural de los padres resulta más determinante que el de ingresos económicos como predictor del rendimiento.”³²

Aquí, puede sostenerse que uno de los grandes problemas que este par de variables trae consigo es que no puede igualarse sin más nivel educativo con capital cultural y ocupación poco o nada calificada con analfabetismo absoluto o funcional.

Si se atiende básicamente a los factores socioeconómicos “(...) se encuentran planteamientos que relacionan las condiciones materiales de vida y las condiciones culturales. Las primeras se observan a través de los ingresos, tipo de vivienda, composición familiar, categorías ocupacionales de los padres. Las segundas, a través del nivel de escolaridad de los padres, valoración de la educación, patrones lingüísticos, hábitos de estudio y esparcimiento, acceso a bienes culturales (libros, revistas, juegos). Todos estos factores, combinados con variables escolares, configuran el contexto de deserción más

³² Dos objeciones fuertes han sido señaladas al empleo de estos indicadores, que ponen en duda la validez de la información que los mismos proveen: “(...) 1) intrínsecos: la clasificación o categorización de las variables no es la más idónea para su utilización como indicador de status, sobre todo en la variable de profesiones donde dicha categorización es bastante anacrónica desde un punto de vista sociológico; 2) extrínsecos: al ser dichos datos no comprobables, el sujeto puede haber falseado la información o descuidado el cumplimiento (...) se puede suponer que los sujetos que cumplimentan mal esa información o la dejan en blanco no son un grupo aleatorio sino bastante sesgado en cuanto a las demás variables objeto de estudio. El falseamiento de la información en este tipo de preguntas es otro gran problema, ya que se sabe por experiencia que los sujetos tienden a hinchar los indicadores de status en razón inversa al nivel real” (Apodaka, 1990: 184). La primera objeción podría obviarse fácilmente si especialistas en cuestiones laborales asesoraran al personal que se ocupa de diseñar el cuestionario que luego completan los estudiantes. La segunda es la objeción más fuerte y también la más difícil de contrarrestar, en tanto siempre existe un margen de no control sobre la respuesta del estudiante.

frecuente."³³ (Pérez Franco, 2001: 108) Más preciso sería decir que, dependiendo de los valores logrados en esta medición, se obtendrá una explicación posible de la deserción.

En Uruguay G. Rama (1994), afirma que: “donde el background no lo provee la familia, los estudiantes dependen del capital cultural que pueda darle la escuela” (1994: 195; también Bartolucci 1994: 78). No obstante, sostiene Rama: “se aprecia un desaprovechamiento del capital cultural familiar Así, al fin de la secundaria los mutantes - superan el nivel alcanzado por los padres- son pocos y los perdedores -pierden el fruto de la educación de los padres- son más de lo esperado.” Y agrega: “(...) en la obtención de estos resultados inciden tanto factores extra académicos como internos del sistema” (Rama, 1994: 198-199).

En la medida que se avanza en los niveles del sistema educativo las exigencias que el estudiante debe afrontar y superar son mayores y, según lo señalado por Rama y Bartolucci, la ayuda que el grupo familiar puede proveer disminuye proporcionalmente al ascenso de los mismos. Una postura en el sentido es la sustentada por la siguiente afirmación (UARG, 1999: 9): “el origen social es el factor que con mayor fuerza hace sentir su influencia entre otros factores de diferenciación, aún por sobre el sexo y la edad.”

El núcleo familiar puede influir sobre los hijos de cara a la posibilidad o no de estudiar en la universidad. A tal fin, F. Ortega afirma que: “el «mandato familiar» puede obligar a demorar la salida del sistema”, en tanto “se daría una apropiación del futuro por los padres y una delegación del futuro por los hijos.” (1996: 39, 42/43) De tal modo que para este autor (Ortega, 1996: 43): “la familia emerge como lugar de construcción de las trayectorias y prácticas sociales.” Una afirmación en este sentido la realiza Bartolucci (1994: 71): “hay presión familiar para que los hijos estudien.” Y se pregunta (1994: 73): “¿puede hablarse de elección cuando los hijos viven con los padres?.” Para este investigador: “la familia además de transmitir cultura brinda los medios materiales para adquirirla” (Bartolucci, 1994: 78).

La influencia de la familia es destacada también por Muñiz Martelón (1997) quien analiza esta situación en el contexto de la crisis de 1982 en México, desde variables como ingresos del grupo familiar, número de hijos y lugar ocupado entre los hermanos, entre otras.

Una consideración en ese sentido es realizada explícitamente por Ambroggio, para quien es relevante considerar el contexto específico de ocurrencia del fenómeno en estudio y sus mediaciones, más allá de que situaciones coyunturales podrían servir de factores explicativos. La mención de Ambroggio (2000: 137): “aún cuando las condiciones del contexto, y las propias de la universidad y de sus alumnos hagan pensar en consideraciones generales desde las que se justifican los resultados observados, aún en ese contexto de

³³ Sin embargo, la autora realiza una interesante aclaración: las modificaciones que la variable tiempo introduce en el análisis: “el peso de estas características puede variar en el tiempo, en función de los ejes analíticos que orientan la interpretación del papel que juega la escolaridad en la integración de los individuos a la vida moderna (...)” (Pérez Franco, 2001: 108-109).

crisis, es necesario el intento por comprender los mecanismos a través de los cuales esas condiciones van modelando el recorrido de los alumnos.”

7.3. Elección de la carrera: entre rendimiento académico y trayectoria educativa previa

7.3.1. Aspectos relevantes en la elección de carrera

La elección de la carrera universitaria es una instancia crucial en la vida educativa de los sujetos, puesto que supone involucrarse con una decisión a la que dedicarán tiempo y esfuerzo en los próximos años. Sin embargo, no siempre comenzar una carrera es fruto de una elección meditada. Más precisamente, los criterios por los que una persona “elige” tal o cual carrera no siempre están claros.

En los Estados Unidos, esta situación es confirmada por Tinto (1978: 36) cuando expresa que: “(...) un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de institución.”

Un problema que incide negativamente en la permanencia en los estudios superiores es la inadecuada elección de carrera. A tal fin, "una de sus causas es la insuficiente información sobre los diversos perfiles profesionales y sus potenciales mercados de trabajo" (Romo y Fresán Orozco, 2001: 127).

El caso de la UNPA/UASJ plantea al respecto un desafío interesante por lo restringido de la oferta de carreras y por las particularidades del contexto geográfico que la contiene.

Dos dimensiones frecuentemente empleadas a modo de predictores de trayectorias y/o rendimiento en el nivel superior son el denominado “expediente académico” y la “trayectoria educativa previa”. El primero alude a la actuación académica del estudiante en el nivel universitario (en términos de calificaciones obtenidas) y la segunda al recorrido educativo del mismo en los demás niveles del sistema y propiamente en el universitario (¿repitió o no años?, ¿debió rendir asignaturas?, ¿cuantas veces y en que turnos?, ¿cómo es su recorrido en la universidad? ¿lleva retraso respecto de su grupo? ¿respecto del plan de estudio? ¿qué actividad académica ha realizado?).

Un desafío importante es el que enfrentan los estudiantes que desean estudiar y deben optar por elegir una carrera por aproximación a la que les gustaría, ante lo restringido de la oferta y la imposibilidad de trasladarse a universidades más grandes. Sobre el particular, interesa considerar una perspectiva importante en el análisis del fenómeno de la deserción, relacionado con: "el comportamiento observado en las diferentes disciplinas que constituyen la oferta de una institución de educación superior. La influencia de las disciplinas tiene un efecto importante tanto en la eficiencia de egreso (número de egresados sobre el total de alumnos de nuevo ingreso de una cohorte), como en la

eficiencia de titulación (número de titulados sobre el total de alumnos de nuevo ingreso de una cohorte)" (Romo y Fresan, 2001: 139).

7.3.2. Trayectoria escolar previa

El interés por comprender el abandono de estudiantes universitarios supone tomar en cuenta la construcción del fenómeno, su historicidad, y cuya manifestación actual es un momento del largo proceso de elaboración social.

Una mirada que puede ayudar a comprender la relación entre elección de la carrera y trayectoria previa la realiza J. Bartolucci (1994: 59): "los estudiantes deciden la carrera después de un balance donde ponen bajo examen tanto las oportunidades que a su juicio están al alcance de la gente de su misma posición social como los resultados obtenidos en la escuela hasta el momento."³⁴

Este investigador identifica: "patrones típicos de la elección de carreras que contemplan tanto la experiencia escolar de los encuestados como su posición social: 1- antecedentes académicos; 2- ante la inseguridad de los antecedentes «pesa» el género; 3- a igual condición social, hombre y mujer evalúan de modo parecido sus posibilidades de estudio profesional; 4- los estratos altos no eligen condicionados por el sexo o la eficiencia escolar" (Bartolucci, 1994: 140-144).

La influencia que la trayectoria educativa previa [TEP] tendría sobre el desempeño en el nivel universitario, es señalada por Chaín y otros en estos términos: "las probabilidades indican que la trayectoria escolar previa condiciona fuertemente la trayectoria escolar (rendimiento en la universidad). Quienes tienen una TEP Baja muestran una mayor probabilidad (...) de realizar una trayectoria escolar discontinua baja, marcada por la reprobación, baja promoción y bajas calificaciones" (Chaín y otros, 2001: 209). Vale la pena preguntarse aquí a qué factores puede atribuirse el bajo rendimiento en la universidad y si la trayectoria escolar previa baja es necesariamente un indicador ineluctable de bajo rendimiento en la universidad, especialmente a partir de considerar los resultados de diversos estudios que refieren a la crisis de la educación en la escuela media (Puiggrós, 1995).

En Argentina, en un estudio realizado en la UNPA, la elección de la futura profesión en el conjunto de los estudiantes que ingresan a la universidad, aparece asociada con el atributo del género. Sin embargo "la elección de la carrera también refiere la influencia de otra variable de relativa importancia y cuyo papel ha sido destacado en gran número de estudios

³⁴ Bartolucci (1994: 133), en el último capítulo expresa que "(...) una distribución tan ajustada a la eficiencia escolar sólo es comprensible si imaginamos la posibilidad de que la decisión de los estudiantes de ingresar a una determinada carrera haya estado bastante influida por el desempeño anterior. Si como fue demostrado, a su vez, dicho desempeño no estuvo desligado de las especificaciones de la edad, el sexo y la extracción social, el problema de la elección profesional puede ser analizado desde la perspectiva de alguien que no sólo se pregunta qué desea estudiar sino cuál sería la mejor opción para él. En este sentido, la carrera elegida constituye una opción que desde el punto de vista del individuo resultaría ser lo más adecuado a sus circunstancias."

en el ámbito de la sociología de la educación; los niveles de escolaridad de los padres (...) En tal sentido hemos encontrado que la escolaridad de nivel superior de padres que poseen determinadas categorías laborales ejercen influencia en los estudiantes que se inscriben en la carrera de Ingeniería en recursos naturales. En la elección de carreras como Enfermería y licenciatura en Administración aparece una relativa influencia de padres que poseen un nivel de escolaridad bajo. Cierta nivel de antecedentes de escolaridad familiar tiene probabilidad de orientar la elección de carreras técnicas como analista programador universitario y químico, planes que tienen una duración curricular de 3/4 años y suelen enmarcarse en el concepto de «carreras cortas» con salida laboral" (UNPA-UARG, 1997: 19). Al respecto, hice referencias más atrás sobre las variables educativas de los padres.

En México, Muñiz Martelón (1997) aborda las trayectorias educativas y su relación con la deserción desde un enfoque estadístico, aplicando modelos de regresión logística, detectando en las mujeres una mayor convicción en la conclusión de sus estudios. También detecta que las mujeres se "animan" a ingresar a carreras tradicionalmente aceptadas como "para varones".

Sobre el particular, Bartolucci (1994) encuentra que las mujeres hacen estas opciones cuando se sienten respaldadas por su desempeño en el nivel previo y el promedio con el que llegan a esa instancia. A partir de estas reflexiones quizá también encuentre sentido la mención que realizan en la UARG (1997: 7): "El 65.7% de los estudiantes se inscribe en carreras de ciencias sociales y el 32.5% en exactas; los varones se inclinan más por carreras del área de exactas y las mujeres por el de sociales."

7.3.3. Rendimiento Académico

Para Chaín y Ramírez (1997: 81), rendimiento escolar es: "«el grado de conocimientos que, a través de la escuela, reconoce la sociedad que posee un individuo de un determinado nivel educativo», reconocimiento que se expresa a través de la calificación escolar, asignada al alumno por el profesor."³⁵

Como fue señalado, el abandono aparece generalmente ligado al rendimiento académico, concepto este que, en la aparente autoevidencia de lo que denota (en términos vulgares sirve para discriminar al "buen" estudiante del "mal" estudiante en función de las calificaciones), no ha dado lugar a un cuestionamiento de los supuestos en que se sustenta (es otro sujeto, el profesor, quien califica) y de las consecuencias que ello trae aparejado.³⁶

³⁵ Para estos autores: "rendimiento": "alude al promedio de calificación obtenido por el alumno en las asignaturas en las cuales ha presentado examen, independientemente del tipo de examen. Su indicador es la suma del total de calificaciones obtenidas divididas entre el número de calificaciones" (Chaín y Ramírez, 1997: 83).

³⁶ Como puede apreciarse, este concepto está íntegramente centrado en las calificaciones de los estudiantes, sin consideraciones del tipo: ¿a qué razones obedece la no presentación a exámenes? ¿qué refleja la calificación?. Sobre el particular, Romo y Fresán expresan que: "las técnicas de medición impiden establecer una correspondencia estrecha entre las características del nivel de aprendizaje y las magnitudes simbolizadas por las calificaciones numéricas, ignoran que el comportamiento del estudiante no depende exclusivamente de un nivel de aprendizaje específico que haya alcanzado, sino también de factores tales como los aprendizajes previamente adquiridos, las estrategias cognitivas desarrolladas

Esta acepción del término “rendimiento” asume implícitamente que la calificación “mide” conocimiento con lo cual, a la vez, no pregunta qué tipos de conocimientos evalúa (lo que supondría preguntarse, simultáneamente, acerca del modo de aprendizaje en el aula universitaria, situación que implica los estilos de enseñanza de quienes “dan clase” en la universidad), ni mucho menos pregunta quién evalúa y califica y de acuerdo con qué criterios. Una discusión interesante sobre estos temas es propuesta por Contreras Domingo (1994) y Pérez Gómez (1985).

Para M. Rizo: "como un elemento complementario al estudio de la deserción y la eficiencia terminal, es importante la consideración de la reprobación, ya que hace tiempo que la investigación y la experiencia han mostrado que la deserción no suele producirse de golpe y sin antecedentes. Por el contrario, su aparición suele ir precedida de dificultades que se van manifestando en forma acumulativa y llevan, después de cierto tiempo, a la crisis definitiva que se traduce en el abandono de los estudios" (M. Rizo, 2001: 43).

Los datos aportados por Ambroggio (1996) confirman la apreciación de Tinto (1978): “del 52.5% que obtiene un promedio de 8 puntos, solo el 52% se reinscribe. La permanencia es más baja en los padres con niveles de escolaridad baja. Muchas veces el abandono refleja la indecisión en la elección de una carrera.”

7.4. Retraso y abandono

El porcentaje de abandono o deserción es un indicador usual en la medición de la eficiencia interna de la universidad. Esta situación, conocida como medición de la eficiencia interna, es uno de los indicadores “duros” en la evaluación de las universidades.. (cfr. Prawda, 1995).

Lo importante con relación a la eficiencia interna, usualmente medida en totales por universidad o facultad, por cohorte o por carrera, no es solamente el número de estudiantes que abandona o se retrasa en la meta de graduarse, sino que en general también es recurrente el bajo rendimiento académico, como lo señalan Chaín y Ramírez (1997: 91) en un estudio sobre la Universidad Veracruzana, en México: “no sólo enfrentamos una eficiencia terminal de apenas un 50%, si no que en todo caso esta se combina con las bajas notas obtenidas de un significativo número de estudiantes.”

El fenómeno del retraso en la universidad mexicana, fue destacado hace ya tiempo por J. Granja et al (1983: 29) en los siguientes términos: “(...) el hecho de que las medias calculadas para las tasas de egresados estén alrededor del 50%, nos dice que lo más común es que los alumnos realicen recorridos que rebasan los tiempos previstos (...) en la mayoría de los casos el recorrido es incompleto.”

por el sujeto, los aprendizajes no planeados, las relaciones de poder en la interacción maestro-alumno, los rechazos y tensiones provocados por una situación de examen, el papel que el examen juega en la acreditación y en la certificación del conocimiento ante la sociedad." (Romo y Fresán, 2001: 147-148). En esta línea de análisis son importantes los aportes que el paradigma mediacional centrado en el alumno ha hecho al respecto (cfr. Pérez Gómez, 1985).

En la UNPA existen trabajos de investigación que abordan la problemática de la deserción universitaria. Con relación al abandono, en la Unidad Académica Río Gallegos (UARG, 1992: 1) registran para ese año “58.8% de deserción al finalizar el primer cuatrimestre.” En la misma universidad, en otra Unidad Académica (UART, 1997: 13) se menciona que establecieron un: “porcentaje de deserción cercano al 45% en las cohortes 1991 a 1993 y 24,61% en la cohorte 1994.”

Un ejemplo contundente del impacto que tienen el abandono y el retraso en los estudios universitarios lo dan Chaín y Ramírez (1997: 85) cuando expresan que: “de 1.116 estudiantes de la muestra, quienes ingresaron a primer semestre en 1991, 529 (48%) han logrado promover el total de asignaturas del plan de estudios sin ningún retraso temporal (...) 411 (36%) estudiantes abandonaron sus estudios.”

En este marco, conocer el porcentaje de retraso es una instancia inicial en la evaluación del fenómeno. Al respecto en Ibañez (1990: 251) encontramos la siguiente definición: “el *retraso* se determina por dos procedimientos: uno es el desfase entre la edad mínima legal para alcanzar el título y la real del alumnado (...) otro método consiste en analizar en un año cualquiera los miembros de esa promoción a partir del año en que iniciaron estudios (...)”. El primer cálculo es el conocido como tasa de cobertura, es decir, cuantas personas en la edad correspondiente se encuentran en el nivel educativo pertinente; el segundo es el que mide eficiencia interna.

El impacto del retraso en los estudios universitarios, para la universidad Argentina, es señalado por C. Marquís (1998): “(...) la tasa de egreso³⁷ promedio del sistema, definida como proporción de egresados cada 100 ingresantes en el tiempo previsto por los planes de estudio para la graduación, no llega al 20%, y la duración real de las carreras supera en promedio en un 60% a la duración teórica de las mismas” (En: Ambroggio, 2000: 134). Según recupera J. Lorca, en las universidades argentinas la duración de las carreras: “es excesiva. Tiene que ver con una tradición de alumnos que trabajan y estudian medio tiempo, por lo que no se debe comparar con los países anglosajones. Además (...) tiene una cara positiva: de otro modo, esa gente no podría estudiar” (Lorca, 2001).

³⁷ Un ejemplo del empleo de esta tasa como sinónimo de eficiencia en la universidad es destacado por Lorca: “las mejores tasas de graduación se registran en las ciencias humanas (75,4 por ciento) y las peores, en las ciencias básicas y tecnológicas (49,8).” El mismo autor señala que la cantidad de estudiantes que desertan varía a lo largo del país, lo cual podría nuevamente estar señalando la importancia de tomar en cuenta factores contextuales: “las tasas más altas se dieron en la provincia de Buenos Aires (49,6). Luego siguieron las regiones centro-oeste (44,7), nordeste (43,6), noroeste (43,4), la Capital y el Gran Buenos Aires (42,1) y la región centro-este. La más baja se registró en el sur (35,2) (...) entre los motivos declarados por los encuestados para abandonar los estudios, el 38,6 por ciento dijo que «tuvo que trabajar/no tenía dinero»; el 20,9 que «prefirió trabajar»; el 16,8 que «se casó/tuvo hijos/quedó embarazada»; el 5 que «tuvo problemas con los horarios»; y el resto argumentó otros motivos (...) las tasas de graduación también cambian de acuerdo con la disciplina considerada. Las ciencias humanas y las médicas son las más eficaces: 75,4 y 71,8 por ciento, respectivamente. Más abajo se ubican las ciencias sociales con el 52,2, y últimas las básicas y tecnológicas con el 49,8 (otras ramas de estudios alcanzan el 59,2).” (todas las expresiones en: J. Lorca, 2001)

7.5. Actitudes, motivos y significados asociados al abandono

Procurando establecer relaciones entre escolarización y mercado de trabajo, pero centrada en el “interior” de la institución universitaria, Latiesa (1990: 373/374) menciona la línea de investigación que le parece más apropiada para abordar esta problemática: “debería de tener en cuenta las muy variadas estrategias y actitudes que existen en la universidad. Porque la relación que existe entre la enseñanza superior y el mercado de trabajo implica escolarizaciones muy particulares que nada tienen que ver con las variables explicativas consideradas hasta el momento.”

La importancia de los significados que los sujetos asignan a su comportamiento en la universidad se constituye en un componente clave en la conceptualización del fenómeno de la deserción. En la comprensión de estos significados, Bartolucci (1994: 61) encuentra que: “edad y género son insustituibles para apreciar los significados culturales particulares que asume la educación para distintos grupos sociales.”

En esta línea argumental, V. Tinto (1978: 34) expresa que: “el punto de partida para desarrollar una definición de deserción adecuada a la perspectiva del individuo, es el conocimiento de que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento puede diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento. El simple acto de abandonar una universidad puede tener significados múltiples y en absoluto diferentes para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento.”

Una apreciación en el mismo sentido es realizada en el estudio sobre el nivel primario que realizan J. C. Tedesco y otros (1985: 48): “se conoce muy poco acerca de la estrategia que elaboran las familias ante el fracaso escolar de los hijos, y del modo en que este proceso es asimilado en el marco de las estrategias familiares para la supervivencia. Al respecto, podrían plantearse dos hipótesis extremas que sería preciso evaluar: 1) el fracaso escolar no sería asimilado como fracaso sino como producto inevitable de una aspiración ilegítima. En este sentido, podrían presentarse las evidencias que apuntan a sostener que el éxito escolar no forma parte o no ocupa un lugar prioritario dentro de la estrategia de supervivencia familiar. La familia -según esta hipótesis- «determinaría» el fracaso escolar de los hijos a través de procesos específicos de estimulación, valorización, etc., 2) el fracaso escolar sería efectivamente asimilado en términos de fracaso y constituiría un producto que se impone a las familias a pesar de las estrategias que elaboran para evitarlo. En esta línea de análisis, el fracaso es un producto de desigualdades objetivas y prácticamente ineludible.”

También en Braslavsky y Filmus (1988: 33) emergen afirmaciones donde el imaginario social cobra auténtica relevancia: “el análisis de historias escolares de los alumnos de quinto año del nivel medio de los colegios estudiados muestra que, detrás de la aparente situación de igualdad que significa que todos ellos hayan arribado al último año del secundario, se ocultan trayectorias educativas sumamente diferentes que permiten suponer que la selección social que ya hemos analizado a nivel cuantitativo opera también en

aspectos cualitativos³⁸ de la formación, de gran incidencia para la construcción de la autoestima, el universo de expectativas y las legitimidades sociales.”

La representación social que existiría acerca de los estudios universitarios y asociada a grupos sociales específicos, algunos de cuyos elementos dieron cuenta Tedesco (1985) y Braslavsky y Filmus (1988) reforzarían esas concepciones a partir de un doble proceso que ocurriría en la escuela.

Las características que adquiere ese proceso son claramente señaladas por Braslavsky y Filmus (1988: 39): “(...) selección pedagógica y selección social habrían convergido logrando: a) expulsar a los más pobres y b) permitir una cierta homologación entre los más pobres no expulsados y los más ricos, con la consecuente aparición de una serie de sujetos que pueden cumplir el rol de ejemplos activos de las posibilidades que el sistema educativo ofrece a los pobres. La existencia de estos ejemplos podría además constituirse en un elemento objetivo para la legitimación de un sistema educativo selectivamente discriminatorio. De hecho diversas representaciones de los estudiantes muestran que esa legitimación existe y, aunque no puede afirmarse que se apoya en este tipo de fenómenos, no es tampoco de descartar que así suceda.”

La consecuencia más notoria de que tal representación se consolide y actué afectando las decisiones que los sujetos toman con relación a la universidad, es la estructuración de un modo de ver en la que opera un mecanismo representacional selectivo en la consideración de lo que consideran “es para ellos” o “no es para ellos”. Es desde la escuela primaria que estas representaciones comienzan a operar de modo sistemático sobre el sujeto. En quienes logran superar esa barrera, los beneficios son notables, tal como lo señalan Braslavsky y Filmus (1988)³⁹.

7.6. Aportes a la construcción de una mirada comprensiva sobre la permanencia y el abandono

De la revisión hasta aquí realizada pueden destacarse los desarrollos expuestos en varios trabajos revisados y que podrían articularse en una mirada más abarcadora del fenómeno del ingreso, permanencia y abandono de estudiantes en la universidad.

³⁸ “Entre esos aspectos cualitativos cuentan en un lugar destacado las experiencias de 1) la repetición, 2) la obligación de rendir exámenes en turnos complementarios y 3) el cambio de colegio. Dichas experiencias fueron vividas mucho más frecuentemente por los alumnos del último año de los colegios a los que concurren mayoritariamente los sectores más populares entre aquellos que logran acceder al nivel medio” (Braslavsky y Filmus, 1988: 33).

³⁹ “La potencialidad legitimadora del hecho que jóvenes provenientes de familias con niveles ocupacionales y educacionales relativamente desfavorecidos logren homogeneizarse en algunos aprendizajes a los jóvenes de los demás sectores sociales a través de su paso por el colegio secundario recién puede estimarse en toda su magnitud sí, además, se observa que esos jóvenes que han logrado homogeneizarse aprendieron mucho más, al menos de algunas cuestiones, que quienes provienen de familias favorecidas. Obsérvese, por ejemplo, que en un colegio nacional para sectores de menores recursos, el incremento de aprendizaje les reportó a los alumnos permanentes en el último año, cerca de un 35% de aumento de promedio y a sus pares de un colegio nacional para sectores de mayores recursos apenas cerca de un 14% de aumento promedio.” (Braslavsky y Filmus, 1988: 39/40)

Según sostienen algunos autores, especialmente Tinto (1978), buena parte de las chances educativas en el nivel superior se juegan, para la mayoría de los estudiantes, en disponer de un “set” de habilidades previas y fundamentales, como por ejemplo: sociabilidad, diversos aspectos vinculados al trabajo intelectual y otras.

Queda por establecer si las mismas tienen que “venir” con el estudiante al momento de ingresar y ser potenciadas allí o si pueden ser desarrolladas en los primeros tiempos de estadía en la universidad. Tanto en uno como en otro caso, la actitud de los profesores de primer año es decisiva. Al respecto, M. Teobaldo señala que: “el ejercicio de la docencia en el primer año de la universidad plantea la exigencia de lograr que los alumnos aprendan no sólo las reglas del juego sino las reglas del trabajo intelectual, lo que sólo es posible a partir de una vinculación afectiva que modifique la relación que los estudiantes han establecido con el conocimiento a lo largo de la escolaridad” (En: L. Delacourt, s/f: 3).

Vinculado con esta mención, no son pocos los estudios que indagan, o proponen indagar, una vía de análisis que tome en consideración distintos periodos críticos en la vida del estudiante novel en la universidad. Uno de esos trabajos es el mencionado por G. Ambroggio (2000: 137), quien destaca que: “(...) 1) una proporción muy importante de los que abandonan los estudios universitarios lo hace durante el primer año, aún en distintas áreas; 2) en este mismo período de tiempo se configura ya el retraso en los estudios y la prolongación de la duración de las carreras de los que permanecen; 3) si bien la problemática es semejante en las dos áreas consideradas, en un caso una gran proporción de alumnos no se presenta a rendir exámenes finales y no aprueba ninguna materia, mientras que en el otro una mayoría permanece, aprueba algunas materias, pero no se reinscribe en el año subsiguiente. Esto tendería a sugerir que «lo que pasa» durante ese periodo de tiempo es distinto en ambos casos. Eso «que pasa» es lo que se necesita comprender.” Una situación similar es planteada por Marín Ibañez (1990: 251).

Recuperando la mirada desde el punto de vista institucional V. Tinto (1978: 43), señala que existen, al menos, dos periodos críticos: “(...) el primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma (...) las formaciones fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción.”

Un segundo período crítico en el recorrido académico del estudiante, según el mismo autor (Tinto, 1978: 43), es el de: “transición entre el colegio del nivel medio y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades.”

Una afirmación en el mismo sentido efectúa Ambroggio (2000: 135/136) cuando menciona que, comparando cifras de abandono en diferentes facultades: “podemos afirmar que, en el

caso que estamos presentando, aproximadamente el 80% de los que dejan su carrera lo hace en primer año.”

Asociar la posición social no sólo con las dimensiones ocupacional y educativa de los padres, sino también con atributos de los sujetos, permite ampliar la mirada acerca de la deserción. Tal es la propuesta de Bartolucci (1994: 57) quien, recuperando aspectos individuales que, a su entender, tendrían fuerte incidencia en las posibilidades de éxito en la universidad, se refiere a la influencia de la posición social sobre los individuos en los siguientes términos: "(...) las maneras como se ven a sí mismos los estudiantes y las oportunidades que visualizan están asociadas a la posición social adquirida en la sociedad no sólo en función de su extracción socioeconómica sino por otras cualidades, como ser hombre o mujer, buen o mal estudiante.” Además, sostiene el autor: “el contexto familiar permite apreciar la influencia del logro de las generaciones previas en las oportunidades de los hijos y, a la vez, sirve como marco de referencia respecto del cual miden sus resultados” (Bartolucci, 1994: 59).

El mismo investigador concluye su estudio con una reflexión que recupera, a mi juicio, el condicionamiento estructural que pesa sobre el sujeto al tomar decisiones, señalando que la historia escolar está en función de la condición social: "por lo visto, es un hecho que la elección de la carrera universitaria contribuyó a abrir mayores distancias entre los miembros de la generación estudiada. Pero tal proceso de diferenciación interna no puede ser atribuido solamente a la clase de origen o a la fuerza del mercado laboral. La conducta seguida por los estudiantes demuestra que los patrones de la demanda sobre las carreras universitarias pueden rehuir las tendencias impuestas en la sociedad. Las resoluciones tomadas por ellos en torno a qué carrera seguir, en algunos casos sobrepasaron los márgenes de lo concebido para miembros de las clases bajas, y en otros el privilegio de elegir las carreras reservadas para las clases elevadas no llegó a usufructuarse. Es decir, la elección parece haber sido resultado de un balance personal, hecho sobre la base de su propia trayectoria educativa, prefigurando lo que en función de esa historia escolar sería aceptable aspirar para la gente de la misma condición social." (Bartolucci, 1994: 145).

La revisión de estudios aquí presentada muestra, en la parcialidad de sus logros, la multidimensionalidad del fenómeno denominado deserción universitaria, lo cual no hace más que resaltar la necesidad de un enfoque integrado que pueda contemplar esa complejidad en el abordaje.

Con un aporte que complejiza el abordaje del abandono de estudiantes universitarios, algunos autores proponen considerar al sujeto que aprende como un sujeto activo, e introducen variables asociadas a dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas en el análisis del fenómeno: “(...) el papel activo que desde una perspectiva cognitiva se reconoce al individuo que aprende hace imprescindible plantearse la influencia determinante de algunas variables como su concepción de la educación y el aprendizaje, las atribuciones que lleva a cabo sobre sus éxitos y fracasos o, como resultado de ellas, su autoconcepto, concretado en su autoeficacia percibida o, en el polo negativo, su

indefensión. Y, en la base de todo ello, naturalmente, sus conocimientos previos, intereses y aspiraciones. En definitiva, factores emocionales-motivacionales y metacognitivos” (Vizcarro y De la Cruz, 1990: 551).

Pese a reconocer la importancia de V. Tinto (1978) en realizar esfuerzos por renovar la mirada acerca de la problemática de la deserción universitaria, estimo conveniente alertar acerca del riesgo de no considerar la influencia que ejercen otros aspectos de los cuales el estudiante es “portador” y que son los que, llegado el caso, favorecerán o inhibirán el proceso de interacción en la universidad. Esos elementos tienen estrecha relación con condicionamientos internalizados durante el prolongado proceso de socialización en una posición determinada de la estructura social⁴⁰. Sin embargo, por razones que procuraré establecer, muchos individuos sucumben a los mismos en tanto otros logran resignificarlos y trascenderlos. Por último, una vez más el aporte de Bartolucci (1994: 58/59) da elementos firmes a la construcción de una mirada comprensiva del fenómeno del ingreso, permanencia y abandono de estudiantes universitarios: “aunque la enseñanza universitaria opera dentro de los límites establecidos por la sociedad capitalista, ella no explica por que las oportunidades educacionales existentes dentro de dichos límites son aprovechadas por unos y no por otros.”

⁴⁰ Un crítica en esta misma línea es realizada por Duran y Díaz (1990: 106/107): “para atender el comportamiento del estudiante se requerirá de una interpretación de lo que la acción de desertar significa para el individuo implicado, es decir, hacerlo «significativo». Sin embargo, a fin de evitar las limitaciones acríicas y ahistóricas características de los estudios del tipo de integración, se buscará incluir elementos estructurales, pero no como algo cosificado, sino como una realidad que se construye socialmente, mediante la interacción social, incluyendo también las consecuencias no buscadas de la acción humana, así como las acciones y decisiones de otros actores; por ejemplo, profesores y autoridades.” Por cierto, es necesario discutir con seriedad si la deserción es precisamente una acción que el sujeto decide en algún momento.

Capítulo 2:

Abordaje comprensivo de la “construcción [social] de significados”.

1. Introducción

La lectura de trabajos sobre la problemática de la deserción universitaria, tal como fue presentada en el Apartado 7 y ss. del Capítulo 1, avala nuestra posición de que tanto el concepto "deserción" como otro de uso frecuente, el de "fracaso académico", no ayudan a la comprensión adecuada del fenómeno, puesto que el primero carga excesivamente sobre el propio estudiante la responsabilidad por su alejamiento de la universidad (como si tal fuera una decisión puramente racional y mentada) ignorando la existencia e importancia que adquieren los significados sociales que estarían operando y afectando la dirección de las prácticas. El segundo concepto no explica más que una parte de la ocurrencia del fenómeno, en tanto no todos los estudiantes que se van han fracasado académicamente ni todos los que se quedan son exitosos. Considerar estas circunstancias exige construir el objeto y abordar la comprensión del fenómeno desde la construcción de otros ángulos de miradas posibles, con la expectativa de ganar inteligibilidad acerca del mismo.

En este contexto, son pertinentes dos reflexiones. Una primera sostiene que es la existencia de significados socialmente construidos la que modera la percepción de que la permanencia o el abandono de la universidad, según sea el caso, son las opciones más probables para alguien-como-él/ella.

La capacidad de otorgar significado acerca de lo posible o imposible con relación a la universidad ha sido (y es) construida socialmente y su eficacia se refleja en las acciones que cada sujeto realiza a partir de asumirlas como posibles o necesarias o, a la inversa, como imposibles e innecesarias. En este punto se fundamenta la necesidad de conocer cuáles son esos significados. Una primera conceptualización es que los mismos son producto de un proceso de producción/apropiación mediado culturalmente y propios de una sociedad o grupo, de tal modo que su incidencia en las prácticas ejecutadas es decisiva. En este sentido, asumo que toda acción está orientada por significados sociales (Bizberg, 1989: 515).

Esta primera afirmación resulta de importancia puesto que habría casos donde aun existiendo significados asociados con la imposibilidad de desarrollar una acción determinada, muchos sujetos igualmente lo intentan y recién ante la acumulación de dificultades, fracasos o reiteración de estos, confirman aquello que, de algún modo, "sabían de antemano" y se alejan de la universidad. Sin embargo, en iguales condiciones, otros persisten y encuentran horizontes de realización inéditos para ellos, en tanto miembros de un grupo sociocultural determinado. Como se verá más adelante, las biografías individuales adquieren fundamental relevancia en la definición de la situación que cada sujeto realiza en tanto no es la posición social sino la vivencia de la experiencia de cada sujeto en su posición lo que define la situación, más allá de que a cada estrato objetivo de "lo social" correspondan, como señala Bourdieu, "experiencias típicas". Sin embargo, estas no deben ser asumidas como inexorables.

Tal circunstancia es claramente indicada por Schutz y Luckmann cuando expresan: “explico la situación sobre la base de mi acervo de conocimiento (...) en verdad, ninguna experiencia concreta de A puede ser idéntica a una experiencia de B, por típica que pueda ser en un contexto de sentido objetivo, ya que pertenece a la corriente consciente de un individuo determinado en una situación biográfica específica” (Schutz y Luckmann, 1973: 91).

La importancia de esta situación es ratificada más adelante por los autores: “aunque las experiencias están, en principio, «socializadas» e insertas en contextos de sentido totalmente anónimos, idealizados y, sobre todo, verbalmente objetivados; y aunque se incorporan en este estado al acervo de conocimiento del individuo, son singulares en principio, en su articulación biográfica. Tales elementos Objetivos, anónimos e ideales del acervo de conocimiento indican su constitución biográficamente articulada. El acervo de conocimiento tiene siempre un componente privado”⁴¹ (Schutz y Luckmann, 1973: 121).

Este señalamiento adquiere sumo interés para la mirada que aquí se propone: permitiría explicar por qué sujetos provenientes de posiciones sociales similares, esto es, con similares condicionamientos, realizan una articulación de los componentes del acervo de conocimiento disímil lo cual lleva a realizar trayectorias educativas diferentes.

La importancia de asignar a los significados un lugar preponderante deriva del hecho de que están en la base de los comportamientos y de las acciones ejecutadas socialmente, moderando la imagen que se tiene acerca de lo pensable o lo impensable, lo posible o lo imposible con relación a la universidad.⁴² La posibilidad de comprensión de los significados y su eficacia práctica radica, parafraseando a Bourdieu, en considerar la tensión que se produce entre el contexto socio-institucional en el cual son producidos y apropiados y el contexto socio-institucional en el que se expresan a través de las prácticas sociales que allí se ejecutan y logran (o no) su eficacia práctica.

No obstante, es justamente esa tensión la que podría habilitar vías de resignificación y, con ello, la apertura de nuevos horizontes para el sujeto. Es probable que, de ocurrir, la resignificación sea de un grado mayor en la medida que el desajuste entre contextos lo sea, como así también en tanto el sujeto perciba que puede hacer más de lo que, en principio se acepta, podría y/o debería hacer en esa posición y actividad. Paradójicamente, es la misma percepción de esa distancia lo que podría hacer que muchos sujetos vuelvan sobre sus

⁴¹ Prosiguen los autores: “sin embargo, no todas las experiencias están socializadas de igual manera. Como hemos visto, algunos ámbitos de experiencia están socializados solo de manera mediata, «débil» y fragmentaria; pero tales experiencias también se incorporan a mi acervo de conocimiento, aunque no como experiencias totalmente socializadas de la vida cotidiana, sino con el subíndice de «experiencias oníricas», «fantasías», etc. Dichas experiencias esencialmente «privadas» también tienen un sentido fundamental para el acervo de conocimiento y para la utilización de este en situaciones del mundo de la vida cotidiana, por ejemplo, el fantasear proyectos posibles.” (Schutz y Luckmann, 1973: 121)

⁴² R. Chartier señala que: "de hecho, lo que hay que pensar es cómo todas las relaciones, inclusive aquellas que designamos como relaciones económicas o sociales, se organizan según lógicas que ponen en juego los esquemas de percepción y de apreciación de los distintos sujetos sociales, así pues las representaciones constitutivas de aquello que podemos denominar una «cultura», sea común al conjunto de una sociedad o propia a un grupo determinado." (1996: 43; subrayado mío)

pasos y desistan de involucrarse en un esfuerzo que podría estar siendo visto como una “aventura”, como algo impropio para uno-como-ellos.

La segunda reflexión trata la circunstancia de que estos significados acerca de los estudios universitarios darán lugar a actitudes diversas ante las diferentes situaciones que plantea la vida en la institución, llevando al sujeto a variar su trayectoria educativa hacia alguna de las siguientes categorías: permanecer "en tiempo", permanecer "con retraso", egresar o dejar los estudios universitarios.

Resulta, en este contexto de discusión, pertinente la expresión de Bourdieu y Passeron, quienes sostienen que: "la relación que los sujetos mantienen con su condición y con los determinismos sociales que la configuran, forma parte de la definición completa de su condición y de los condicionamientos que ésta impone; tales determinismos no tienen necesidad de ser conscientemente sentidos para obligar a los sujetos a determinarse en relación con ellos; es decir, en relación con el *porvenir objetivo* de su categoría social. Podría incluso suceder que, en términos generales, la influencia de tales determinismos fuese tanto más inexorable cuanto más ignorado su radio de acción" (Bourdieu y Passeron, 1967: 53-54).

La idea de porvenir objetivo es muy importante, pues se relaciona con aquello que el sujeto percibe que es o no es para él o, como expresara más atrás, con lo que unos significados socialmente construidos le asignen como futuro. Un modo de abordar el peso que tales condicionamientos ejercen sobre los sujetos es comenzar por reconocer tales significados en las acciones ejecutadas u omitidas. Sin embargo y de acuerdo a lo desarrollado hasta aquí, ese porvenir no reviste carácter de ineluctable.

Cuestiones tales como las expuestas precedentemente, han sido reflexionadas y analizadas por A. Schutz, a quien nos remitiremos en el apartado siguiente procurando comenzar, por un lado, a esbozar respuestas a las inquietudes, dudas e interrogantes hasta aquí explicitados y, por el otro, a formular el esquema de análisis conceptual de la investigación.

2. Construcción y comprensión de significados

El campo de los significados, que suele considerarse de interés para la psicología, es posible constituirlo en objeto de estudio sociológico en tanto se hable de construcción social de significados. A tal fin, la sociología comprensiva, expresa Schutz: “(...) debe estudiar la conducta social interpretando su significado subjetivo tal como se lo encuentra en las intenciones de los individuos. El propósito, entonces, es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en qué estos dan significado a los fenómenos sociales” (1993: 36).

La expresión “dar significado” alude a una consideración que el autor precisará luego: el

dar significado es un trabajo retrospectivo del sujeto; interpretar por qué otorga esos significados y no otros es la tarea del analista.

Justamente porque, tal como lo expresó Bourdieu más atrás, los condicionamientos simbólicos pueden no ser conscientes, es que se requiere interpretación post hoc de lo actuado y en estrecha relación con la cultura y contexto donde tales significados emergen: un fluir constante, un magma de significados.

Schutz señala una premisa central en la mirada fenomenológica, directamente relacionada con el abordaje de los significados y su importancia para esta perspectiva: "[ésta] no estudia los objetos mismos, sino que está interesada en su *significado*, tal como lo constituyen las actividades de nuestra mente" (Schutz, 1995: 123; resaltado en el original).

Abonando el terreno sobre el cual estas conceptualizaciones son realizadas, cobra interés el señalamiento que realizan Schutz y Luckmann (1973: 105): "la tarea de la etnología y la sociología empírica es, naturalmente, describir los «contenidos» concretos de la construcción social de categorías biográficas y establecer hipótesis causales acerca de la conexión de ciertas formas con ciertos factores ecológicos, demográficos e institucionales."

Por ecológicas, puede entenderse contextuales, resaltando así la relevancia de caracterizar el espacio social donde los significados y la acción cobran sentido.

A. Schutz diferencia la noción de «comprensión» en la ciencias naturales -"reductibilidad de hechos conocidos y verificados a otros hechos también conocidos y verificados"- de la comprensión en las ciencias sociales, sosteniendo que la "comprensión específica de las ciencias sociales (término que abarca también los actos humanos) es muy diferente. En este caso, no basta remitir el hecho que se examina a otros hechos o cosas. No puedo comprender una cosa social sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que la originan (...) en mi opinión solo una teoría de los motivos puede profundizar un análisis del acto, siempre que el punto de vista subjetivo sea mantenido en su sentido más estricto sin modificación." (Schutz, 1974: 23)

Aquí Schutz procura centrar la posibilidad de la comprensión en los motivos por los que cada sujeto hace o deja de hacer determinadas cosas. Tal vez en esto resida también su interés por captar el sentido de la experiencia de un predecesor y su apropiación actual para el sujeto de la acción.

Desde una recuperación crítica de la obra weberiana, Schutz retoma las ideas de interés y significación y ratifica una idea que puede considerarse básica en los estudios encarados desde la sociología comprensiva: "el campo de observación del científico social, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de

significatividades⁴³ para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él: (...) *éstos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana. Esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen los objetivos de su acción, los medios disponibles para alcanzarlos (...) los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él*" (A. Schutz, 1995: 37; itálicas mías). Justamente, son esas construcciones de sentido común las que importa detectar con el fin de comprenderlas y valorar su impacto en las acciones de los sujetos. A su vez, resulta de interés desentrañar cómo se informan esos objetos de pensamiento. En palabras de Schutz: "nuestro análisis de la acción significativa nos ha remitido así al problema de cómo se constituye el significado de una experiencia en la conciencia interna. Ninguna ciencia que aspire a proporcionar una descripción radical del fenómeno del significado, incluida una explicación de su origen, puede dejar de estudiar este difícil problema" (1993: 72).

Expresiones del fatalismo asociado a determinadas posiciones sociales tales como "no es para nosotros", son construidas en muchos casos sin que medie la efectiva confrontación con la situación objetiva y, a la postre, son útiles a los fines de justificar la eventual retirada de la universidad. Estas construcciones pueden definirse como la tipificación del mundo social en función de aplicar unos determinados tipos. Estos, a través de los cuales el sujeto organiza y clasifica su mundo: "llenan el mundo social con contenidos históricamente muy específicos, que el individuo aprende como posibilidades, imposibilidades y presupuestos para su curso de vida. El individuo experimenta el mundo social ya dado y objetivado en la cosmovisión natural-relativa como una escala de probabilidades objetivas o difíciles de alcanzar. En otras palabras, *la estructura social está abierta para él en la forma de biografías típicas*" (Schutz y Luckmann, 1993: 106; resaltado mío).

La estructura de significatividad a la que más atrás refería Schutz sólo puede ser conocida si el analista realiza un esfuerzo tendiente a comprender las manifestaciones y expresiones de los sujetos observados, procurando acceder a los significados que la sustentan. Al respecto, Schutz diferencia entre dos tipos de comprensión: la motivacional y la directa. Con relación a esta diferenciación, expresa el autor que: "si vemos que un hombre apunta un fusil hacia otro, tenemos *comprensión directa* –u observacional- de lo que está haciendo; si luego nos dicen que es miembro de un pelotón de fusilamiento, hemos adquirido una comprensión motivacional de por qué lo está haciendo." (Schutz, 1993: 43, nota al pie 27)

Schutz sostiene, respecto de la comprensión observacional o directa que: "este tipo de comprensión plantea serias dificultades. Por ejemplo, cuando encaramos la comprensión observacional de un acto cualquiera, por ejemplo un hombre con un hacha en la mano u

⁴³ Siguiendo a C. Geertz, sostengo aquí que se trata de: "desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance (...) una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas (...) aquello por lo que hay que preguntarse no es su condición ontológica (...) aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor" (Geertz, 1997: 24, 25).

otro tomando el picaporte de una puerta: (...) ¿qué ocurre si el hombre que maneja el hacha no está realmente cortando madera sino que tan solo parece hacerlo? ¿qué sucede si el hombre que toma la perilla de la puerta no lo ha hecho para cerrarla sino que la sujeta para repararla? (...) es bien evidente que la comprensión observacional de la conducta exterior de la otra persona no basta para contestar estas preguntas. Son cuestiones de significado subjetivo que no pueden contestarse observando simplemente la conducta de alguien, como Weber parece pensar. Por lo contrario, observamos primero la conducta corporal y luego nos ubicamos en un contexto más amplio de significado. Una manera en que podemos hacerlo es dando a la conducta en cuestión un nombre. Pero ese contexto de significado no tiene porque ser, y de hecho no puede ser, idéntico al contexto de significado que reside en la mente del actor mismo. Llamémosle contexto *objetivo* de significado, por oposición al contexto *subjetivo* de significado del actor” (1993: 57). Schutz apunta otro señalamiento crítico: “(...) la inferencia que va de la conducta manifiesta al significado a que se apunta, ubicado detrás de ella, no resulta en absoluto una cosa neta y clara” (Schutz, 1993: 60). En la mediación entre ambos contextos de significado (objetivo y subjetivo) es donde se instala la interpretación como tarea del analista, intentando descifrar las mediaciones que vinculan a uno con otro.

Sobre el particular, Schutz y Luckmann sostienen: “(...) el objetivo del acto motiva la proyección de este en sus diversas fases, incluyendo su comienzo; vale decir, el objetivo del acto precede a la acción real. El acto se realiza para alcanzar el fin. Este es el resultado del acto, un futuro estado de cosas que es anticipado realmente, o sea que es un *modo futuri exacti* fantaseado. Tan pronto como se alcanza este objetivo (...) se pueden seguir los eslabones entrelazados de la cadena: «volviendo» desde la decisión interpretativa al movimiento de la mano que asió el palo” (1973: 210).

Respecto de la comprensión motivacional, Schutz afirma que la misma: “(...) requiere, en cambio, un cierto monto de conocimiento del pasado y futuro del actor (...) el conocimiento del pasado de los dos hombres es necesario para que yo pueda encontrar un contexto significativo inteligible en el cual ubicar sus acciones. El conocimiento del futuro de los dos hombres es esencial para determinar si sus acciones en el *sentido subjetivo que éstas tiene para ellos* resultan adecuadas al contexto significativo que ya he reconocido” (1993: 57). Aquí cobra toda su dimensión la necesidad de historizar las acciones bajo el imperativo de que sin reconocer el contexto objetivo de significado, del cual el sujeto apropia y, eventualmente, resignifica o reproduce, no podremos comprender la acción actual.

En este marco, y luego de establecer la diferencia entre comprensión observacional y motivacional, Schutz expresa que: “(...) la comprensión interpretativa, que define a la sociología comprensiva, no puede ser comprensión observacional. Más bien, el método científico para establecer el significado subjetivo es la comprensión motivacional, mientras la clase de comprensión propia de la vida diaria es de carácter observacional” (Schutz, 1993: 66-67). No debe perderse de vista aquí que el propio sujeto atribuye significado a sus acciones y que ese acto, que supone un “retorno reflexivo”, permite otorgar

significatividad a una vivencia por sobre otra u otras. Ese “dar significatividad” está mediado culturalmente.

A. Schutz explica el proceso de asignación de significados del siguiente modo: "F y S ven, por supuesto, la acción A como un hecho del mundo exterior. Como viven en ese mundo, tratan de comprenderlo. No sólo viven *en* sus vivencias subjetivas, sino que reflexionan sobre ellas. No sólo tienen una vivencia directa del mundo, sino que piensan y hablan de sus vivencias, utilizando conceptos y juicios. De este modo, explican ellos sus vivencias del mundo, comprendiéndolas mediante esquemas interpretativos⁴⁴. El mundo y la manera en que lo vivencian tienen sentido para ellos tal como lo tienen para usted, para mí y para cualquier ser racional. Este uso de los términos «sentido» o «significado» sólo quiere decir que *un ser racional asume una cierta actitud hacia un objeto cualquiera* con el que se enfrenta" (Schutz, 1993: 62; resaltado mío).

Esa actitud que asume el sujeto no es producto de un arrebató sino más bien lo es de una estructura de tipificaciones siempre disponible para el sujeto bajo la modalidad de conocimiento habitual, producto de la sedimentación de sus propias experiencias (y otras que le han sido transmitidas). Esta disponibilidad hace que el sujeto pueda transformar eventuales situaciones problemáticas en situaciones familiares.

Una vez más cobra relevancia la biografía de cada sujeto particular y el contexto sociocultural de pertenencia y esto en el sentido en que destacan Schutz y Luckmann: “(...) es obvio que aun la sedimentación de las experiencias y, por ende, la adquisición real de conocimiento, tiene lugar en situaciones en que las condiciones de la situación son también al mismo tiempo, inmediatamente, las condiciones para la adquisición de conocimiento. De este modo, los límites de la situación son, al mismo tiempo, los límites para la adquisición de conocimiento” (Schutz y Luckmann, 1973: 129).

De modo tal que unos sujetos podrían optar por acomodarse en la nueva situación con los esquemas disponibles, quitándole ese peso de angustia y ansiedad que trae consigo lo nuevo y otros podrían intentar resistir esa presión y sobrepasarla, con el fin de encontrar nuevas ámbitos de realización.

Schutz amplía las expresiones precedentes cuando destaca que: “(...) el *significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece*. Se «selecciona» así ese aspecto, que se vuelve discreto mediante un Acto reflexivo. El significado indica, por lo tanto, una actitud peculiar por parte del yo hacia el flujo de su propia duración” (Schutz, 1993: 71-72).

Schutz destaca que: "el *acto de atención* -y esto es de fundamental importancia para el estudio del significado- presupone una vivencia transcurrida, que ya ha pasado, en una

⁴⁴ Para el autor: “todas esas interpretaciones presuponen el uso de *esquemas interpretativos*. Esto vale también para el caso en que se explica el significado objetivo observable por parte de F y S cuando ocurre la acción A. La interpretación de tales cursos de acción se produce regularmente según esquemas disponibles de antemano, aunque sean seleccionados por F y S y, por lo tanto, relativos a ellos” (Schutz, 1993: 64; subrayado mío).

palabra, una vivencia que está en el pasado, independientemente de si la atención en cuestión es reflexiva o reproductiva." En la misma página y en nota al pie, agrega: "la reflexión tiene la particularidad de que lo aprehendido así mediante la percepción se caracteriza, en principio, como algo que no sólo es y dura dentro de la mirada de la percepción, sino que ya era antes de que esta mirada se dirigiera a ello (Husserl)" (Schutz, 1995: 81).

En otro texto, Schutz propone una conceptualización de sentido (que emplea como sinónimo de significado) y que permite ampliar su alcance. A tal fin, expresa: "[el sentido] no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. Mientras vivo *en* mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscriptas del pasado; por lo tanto, en la retrospectión" (Schutz, 1995: 199).

Es desde esta concepción schutziana que se interroga a estudiantes actuales o ex estudiantes acerca del sentido o significado de su experiencia en la universidad. Esta precisión es importante con el fin de diferenciarla de la idea común en torno al sentido y que se expresaría en la pregunta: ¿qué sentido tiene hacer tal o cual cosa? que alude al "para qué", en tanto al analista le interesa, en principio, el "porque" ha hecho o dejado de hacer tal cosa o por qué lo ha hecho de tal modo y no de otro.

En Schutz esto significa que: "sólo lo vivenciado es significativo, no lo que está siendo vivenciado. En efecto, *el significado es meramente una operación de intencionalidad* que, no obstante, sólo se vuelve visible a la mirada reflexiva. Desde el punto de vista de la vivencia que transcurre, la predicación de significado es necesariamente trivial, puesto que el significado sólo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado" (Schutz, 1993: 82; *itálicas mías*).

Explicitando aun más lo señalado precedentemente, las menciones realizadas hasta aquí otorgan a la conexión entre significados y sentido otra relevancia, puesto que la asignación de significado es posterior a una acción; el sentido sólo puede otorgarse una vez que se reflexiona sobre lo actuado. En palabras de Schutz: "es equívoco decir que las vivencias *tienen* significado. El significado no reside *en* la vivencia. Antes bien, son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido, hacia su «duración transcurrida»" (Schutz, 1993: 99; resaltado en el original).

La noción de "actitud" es importante en la concepción Schutziiana, especialmente por el estricto vínculo que mantiene con la de "significado". Al respecto, sostiene el autor: "(...) caracterizaremos a tal «síndrome», consistente en expectativas, significatividades hipotéticas, planes para actos, habilidades y otros elementos del conocimiento habitual, así como en «estados de ánimo», con la palabra «actitud». Aunque los distintos elementos de

una actitud pertenecen a diversas dimensiones del acervo de conocimiento –y se entrelazan con estructuras de significatividades temáticas e interpretativas- podemos decir que una actitud es, desde el punto de vista motivacional, una posesión totalmente habitual”⁴⁵ (Schutz y Luckmann, 1973: 214).

Ampliando esta conceptualización, Schutz y Luckmann indican: “una actitud, por ende, está pronta, en circunstancias típicas, para poner en movimiento maneras típicas de conducta, así como cadenas típicas de motivación «para»; y, en verdad, de modo inmediato, sin tener que “planear” primero. Respecto del proceso de constitución de una actitud, vale recordar que: “las actitudes no contienen ningún recuerdo específico de la situación de adquisición, son difíciles de tematizar y no son accesibles sino con dificultad para la conciencia reflexiva. Sin embargo, actúan «inconscientemente» como «motivos», en la forma de contextos «porque» específicos” (Schutz y Luckmann, 1973: 214-215).

Precisamente, resulta de interés para el análisis conocer por qué unos sujetos restringen su acción a lo que una determinada actitud denota y otros superar la misma, construyendo así vías inéditas para la acción.

Respecto del acervo de conocimiento y el efecto que nuevas experiencias provocan en las actitudes, hay que atender que: “(...) primero, no hay actitudes «aisladas» (...) segundo: hay que considerar los cambios en las actitudes que derivan de experiencias posteriores significativas (...) la actitud funciona de manera correspondiente como un motivo «porque» en una situación realmente presente” (Schutz y Luckmann, 1973: 217).

La categoría significatividad, mencionada más atrás, adquiere notable relevancia en la obra schutziana y es conceptualizada en los siguientes términos: “(...) llamamos «significativas» a las objetivaciones reales o ideales del mundo que nos rodea, tan pronto como enfocamos nuestra atención sobre ellas. Sabemos desde que Husserl escribió *Ideas*, que la dotación de significado es el acto por el cual se «animan» las vivencias puramente sensoriales («datos hiléticos»)⁴⁶. Lo que ante una mirada sumaria se presenta como significativo ya se ha constituido como tal a raíz de una operación intencional previa de nuestra conciencia” (Schutz, 1993: 64-65).

Aportando más claridad al señalamiento precedente, Schutz afirma que: “aun el hecho de que me vuelva consciente del significado de una vivencia presupone que la percibo y la «selecciono» de entre todas mis otras vivencias (...) *si digo que una de esas vivencias es significativa, sólo lo hago porque al prestarle atención la he «seleccionado» y distinguido*

⁴⁵ “La actitud (temor a las serpientes) se activa cuando la interpretación «serpiente» se hace realmente presente con certidumbre subjetiva, o bien por coincidencia automática entre el tema y el elemento del conocimiento (tipo “serpiente”), o bien mediante procesos más o menos expresos de explicitación («este animal es una serpiente»). Se activa cuando la interpretación tiene un carácter hipotético («podría ser una serpiente»). La actitud, por consiguiente, está «ya allí», pero solo es activada en circunstancias típicas” (Schutz y Luckmann, 1973: 214).

⁴⁶ Husserl, precisa Hintikka, “sitúa lo «dado» en lo que llama datos sensoriales (*Empfindungsdaten*) o datos hiléticos o simplemente *Hyle* (...) deja claro que sus datos sensoriales no son lo *que* resulta objeto de experiencia. Se reducen a ser meros actos componentes de actos de percepción. Estos actos son las experiencias que tenemos cuando nuestros sentidos se ven estimulados” (Hintikka, 1974: 16).

de la plenitud de vivencias que coexisten con ella, la preceden y la siguen. Llamaremos experiencias «discretas» a las que han sido «seleccionadas» de esta manera, y diremos que les «atribuimos un significado» (Schutz, 1993: 71; itálicas mías).

Entonces, lo significativo para un estudiante con relación a su vida universitaria es aquello en lo que el propio estudiante en su proceso de reflexión fija su atención y señala como relevante: el “retorno reflexivo” es acompañado por el analista, sin embargo, la selección de vivencias es propia del sujeto.

Respecto de las expresiones “atribuir significados” e “interpretar significados”, Schutz señala que: "(...) [atribuir significado] es el acto por el cual un individuo da significado a un cierto trozo de conducta, un signo o un objeto cultural. «interpretación de significado» es la comprensión de lo que quiere decir el individuo que establece tal significado" (Schutz, 1993: 42; nota al pie 26).

La relación entre significado y tiempo es resaltada por el mismo autor, quien sostiene que: “aun un examen superficial muestra claramente que el *problema del significado es un problema temporal*: no un problema de tiempo físico, que es divisible y mensurable, sino un problema de tiempo histórico. Este último consiste siempre en un fluir de tiempo, lleno, sin duda, con hechos físicos, pero dotado de la naturaleza de una «conciencia temporal interna», una conciencia de la propia duración. Es dentro de esta duración donde el significado de las vivencias de una persona se constituye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí, y sólo aquí, en el estrato más profundo de la vivencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos de «significado» (*Sinn*) y «comprensión» (*Verstehen*)” (Schutz, 1993: 42).

En Schutz, el contexto social adquiere un peso relevante, puesto que: "toda interpretación se basa en un acervo de experiencias previas sobre él [mundo intersubjetivo] que son nuestras o nos han sido transmitidos por padres o maestros", agrega luego que ese acervo de experiencias "funciona como un esquema de referencia de «conocimiento a mano»" (A. Schutz, 1995: 39).

Respecto de lo que denomina "conocimiento a mano", Schutz formula más precisiones cuando expresa: "todo conocimiento que un individuo tiene a mano en un momento cualquiera está estructurado en zonas de diversos grados de claridad, nitidez y precisión (...) la estructura está originada en el sistema de significatividades vigente y, por ende, está biográficamente determinado" (A. Schutz, 1995: 45). La expresión *biográficamente determinado* da cuenta de la relevancia que reviste considerar las pertenencias y trayectorias de cada sujeto, en tanto las mismas se extiende temporalmente a partir de un origen, precisamente un origen social.

Hacia la mitad del siglo XX, retomando la relación entre sentido y experiencia, A. Schutz expresa, respecto de las posibilidades del revivir, que "el acervo de conocimiento que fue el contexto de los pensamientos y acciones de mi predecesor difiere fundamentalmente del

acervo de conocimiento de «nuestra civilización contemporánea»⁴⁷. Por consiguiente, el contexto de sentido en el cual se situaba la experiencia de un predecesor difiere de manera radical del contexto en el cual la «misma» experiencia aparecería para un contemporáneo: la experiencia no puede ser la «misma». Puedo afirmar, sin embargo, que la experiencia de mi predecesor era una experiencia humana: puedo interpretarla en el contexto de mi conocimiento de la estructura de la experiencia humana como experiencia provista de sentido *en general*" (Schutz, 1974: 66/67).

Schutz conceptualiza del siguiente modo los esquemas de experiencia: "(...) un esquema de nuestra experiencia es un contexto de significado que constituye una configuración de nuestras experiencias pasadas que abarca conceptualmente los objetos experienciales que se encuentran en estas últimas, pero no los procesos mediante los cuales se han constituido. *El proceso constituyente en sí mismo queda enteramente ignorado, mientras que se da por sentada la objetividad constituida*" (Schutz, 1993: 111; itálicas mías). Por su parte, las vivencias de un sujeto están en un "contexto de significado": "(...) sólo si -una vez que han sido vivenciadas en etapas separadas- se constituyen en una síntesis de orden superior, transformándose con ello en objetos unificados de la atención monotética"⁴⁸ (Schutz, 1993: 104).

El resaltado en el párrafo precedente tiene notorias implicaciones en esta investigación, de cara al análisis del relato de los diferentes sujetos: aquello que se piensa en términos de "es" o "no es para mí" ha sido producto de un proceso social de construcción, mismo que ha quedado olvidado o es directamente desconocido para los sujetos: ¿quiénes han pensado lo que era o no era para ellos [y luego para todos los que son como ellos]? ¿en qué contextos y con qué elementos? En la posibilidad de discutir estos puntos de partida radica buena parte de las chances de una resignificación de aquellas orientaciones que se presentan como inexorables.

3. Tipificación y experiencia

⁴⁷ En otro lugar, A. Schutz sostiene que: "en cada momento hay entonces un núcleo creciente de experiencia acumulada. Este número creciente consiste tanto en *objetos* reales como *ideales* de experiencia, que han sido producidos por supuesto una vez en Actos intencionales polisintéticos. Pero los objetos que se encuentran en este repositorio de reserva se dan siempre por sentados. No prestamos atención al hecho de que son productos de una actividad consciente previa, que han pasado por un proceso complejo de constitución (...) limitaremos por lo tanto el término «repositorio de conocimiento disponible» al almacenamiento de objetividades de experiencias ya constituidas en el efectivo Aquí y Ahora, es decir, en otras palabras, a la «posesión» pasiva de experiencias, excluyendo su reconstitución" (Schutz, 1993: 106-107).

⁴⁸ Según Schutz y Luckmann (1973: 69): "hay dos modos diferentes de «captar» el sentido de experiencias pasadas. Todas las experiencias se constituyen originariamente, paso a paso, en la duración interior (políticamente, como dice Husserl) (...) puesto que todas las experiencias se caracterizan por una constitución política, puedo, en principio, por consiguiente (para captar el sentido de toda experiencia) realizar reflexivamente la construcción política de esa experiencia en reflexiones posteriores al hecho (...) Con las experiencias que no se refieren a Objetos temporales, puedo en verdad proceder de igual manera, pero no necesito hacerlo. Puedo captar el sentido de experiencias estructuradas políticamente en un solo acto de aprehensión (o como dice Husserl, monotéticamente). Las experiencias relacionadas con el conocimiento formal, tal como el pensar, sobre todo en su sentido estricto, ofrecen importantes ejemplos de ellos."

El acervo de experiencias previas que todo sujeto posee, da lugar a la conformación de tipos. Según Schutz y Luckmann (1973: 225) “todo tipo del acervo de conocimiento del mundo de la vida es un contexto de sentido «establecido» en experiencias del mundo de la vida. dicho de otro modo: el tipo es una relación uniforme de determinación sedimentada en experiencias anteriores.” De suerte que: “en la constitución de un tipo, debe presuponerse ya un acervo de conocimiento, por exiguo que ese sea (...) [Importa destacar que] todo tipo es, en términos estrictos, solo una variación de tipificaciones ya disponibles, por simples y poco definidas que sean (p.e. comestible/desagradable; penoso/placentero; etc.)” (Schutz y Luckmann, 1973: 226).

En el caso de vivencias novedosas, Schutz y Luckmann sostienen que: “(...) hasta las tipificaciones relativamente «definitivas» pueden ser presentadas luego como «provisionales», y en un doble sentido; en verdad, Primero: un tipo que hasta ahora se ha demostrado verdadero una y otra vez puede aparecer, en una situación problemática, como insuficientemente determinado. Segundo, la relación de determinación, aun de tipos relativamente «definitivos», puede tener que ser resuelta o parcialmente resuelta” (Schutz y Luckmann, 1973: 227). Schutz señala en otro lugar: “(...) reconocemos efectivamente, a veces, que una vivencia es novedosa, que es la «primera» vez que la experimentamos. Esto presupone una referencia a los esquemas de que disponemos, seguida por una «falla de conexión», con lo que se pone a su vez en duda la validez del esquema. Cuando un fenómeno resulta inexplicable, significa que algún sector de nuestro esquema está equivocado” (Schutz, 1993: 113).

Esta anotación es crucial de cara al fenómeno que nos interesa, pues la confrontación con lo novedoso, lo inédito, estimula al despliegue de estrategias de afrontamiento diversas: unos procuraran hacerse de las herramientas para persistir y otros de los argumentos para justificar el inicio de la retirada (validando de este modos los esquemas de experiencia preexistentes).

El tipo estudiante universitario puede ser pensado de dos maneras, una, como un tipo abstracto y cuya configuración es, en términos generales, aceptada por diferentes grupos: poseedor de ciertas cualidades y atributos específicos de su condición que lo diferencian de otros tipos de estudiantes; segunda, más concreta, la elaboración que hace cada sujeto de qué es y qué se espera de un estudiante universitario y en función de la cual toma decisiones sobre su propio recorrido en la universidad.

En este contexto, el sujeto inscripto en la universidad puede suponer ciertos atributos como imprescindibles y característicos, tanto para él mismo como acerca del docente y podría ocurrir que ni en su propio autoanálisis ni en una valoración del profesor encuentre que los mismos están presentes. Esta angustiada constatación puede llevar al estudiante al abandono.

Este proceso, es definido por Schutz y Luckmann (1973: 89) como la conformación de un

tipo individualizado, caracterizado por ser una representación, no una experiencia de otro concreto y en el cual los atributos típicos son considerados invariables. Esta afirmación es importante, puesto que los esquemas de tipificación, sostienen los autores: “pueden ser informados de varias maneras. O bien el ámbito de uso y el tipo de uso están garantizados por instituciones (si no pago el pasaje, personas del tipo «policía ferroviaria» cumplirán acciones típicas orientadas a que lo haga) o bien están tradicionalmente determinados, esto es, yo sé que su ámbito de uso y su tipo de uso tienen una distribución social general (...)” (Schutz y Luckmann, 1973: 97).

La situación descrita es coherente con la siguiente expresión de los autores: “otra implicación del análisis anterior es que no puede haber ningún tipo «definitivo» en el acervo de conocimiento del mundo de la vida. Todo tipo formado en un estado de problema «originario» es utilizado en posteriores situaciones rutinarias y estados problemáticos. Si continúa mostrándose adecuado para el dominio de las situaciones, puede ser *relativamente* «definitivo». Se traslada al ámbito del conocimiento habitual, y su aplicación puede volverse totalmente “automática” (Schutz y Luckmann, 1973: 227).

4. La acción: entre significados y motivos

En la "teoría de los motivos" A. Schutz sostiene que: "el complejo más simple de sentido en términos del cual una acción es interpretada por el actor son sus motivos (...) no puedo comprender los actos de otras personas sin conocer los motivos «para» o «porque» de tales actos (...) las cosas sociales solo son comprensibles si pueden ser reducidas a actividades humanas; y a estas se las hace comprensibles solamente mostrando sus motivos «para» o «porque»" (Schutz, 1974: 24/25).

La diferencia entre "motivos para" y "motivos porque" es definida por el autor del siguiente modo: "[los motivos para] desde el punto de vista del actor, se relacionan con el futuro. Es el estado de cosas deseado; los «motivos porque» en cambio, aluden a las experiencias pasadas, estas lo llevan a actuar" (Schutz, 1995: 88). Es en estas últimas donde lo social se hace presente en forma de estructuras de pensamiento que inciden en las acciones del sujeto. Allí es donde, retrospectivamente, deben rastrearse los significados que el sujeto asigna a su acción.

Procurando dejar explícita la relevancia de considerar estos motivos en la comprensión de la acción humana, Schutz expresa que: "sólo volviendo a su acto realizado, o las fases iniciales pasadas de su acción aún en curso, o al proyecto antes establecido que prevé al acto *modo futuri exacti* puede el actor aprehender retrospectivamente el motivo «porque» que lo impulsó a hacer lo que hizo o proyectó hacer. Pero entonces el actor ya no actúa, es un observador de sí mismo (...) la distinción entre los dos tipos de motivos adquiere vital importancia para el análisis de la interacción humana (...)" (Schutz, 1995: 51).

La importancia de discriminar entre estos dos tipos de motivo, radica en que, según Schutz, unos motivos actúan de modo casi inconsciente y otros son lo que podríamos denominar, siguiendo a Giddens, "racionalizaciones"⁴⁹ que el individuo hace de su propia acción. Schutz habla de "racionalizabilidad" y emplea esta palabra en el sentido de "capaz de dar significado" (Schutz, 1993: 83).

Schutz se pregunta: "(...) ¿qué significa decir que el motivo es «complejo que *al actor* le parece fundamento significativo para su conducta? (...) significa otra vez dos cosas. Primero, a mí se me presenta, como fundamento significativo de mi conducta, una serie de eventos futuros cuya ocurrencia me propongo producir. Estoy orientando mi conducta hacia ese fin (intencionalidad). Pero hay un segundo sentido (...) en este caso me refiero a mis experiencias pasadas que me llevaron a comportarme como lo hago. En el primer caso, considero mi conducta como el medio de cumplir cierto fin deseado. Si estoy tratando de encontrar un motivo en este sentido, me planteo la siguiente pregunta: ¿cuáles de todos los hechos futuros que espero que ocurran, se distinguen del resto por el hecho de que mi expectativa de que ocurran constituye, o constituye conjuntamente, el significado de mi conducta? En el segundo caso, considero mi conducta presente como el resultado de experiencias pasadas, como el efecto de «causas» precedentes. Si estoy buscando mi motivo en este sentido, me formulo la siguiente pregunta: ¿cuáles de todas mis experiencias pasadas se distinguen del resto por el hecho de que constituyen, o constituyen conjuntamente, el significado de mi conducta? Nótese que en ambos casos el motivo que se busca se encuentra fuera del lapso temporal de la conducta real" (Schutz, 1993: 58).

En estas expresiones de Schutz queda clara su posición con relación al análisis y comprensión de las acciones de los sujetos: el motivo asumido como motor de la conducta refiere simultáneamente a dos instancias alejadas temporalmente del momento actual: a) experiencias pasadas [motivos porque] y b) expectativas de logro futuras [motivos para].

Sin embargo, este análisis debe incluir los imponderables que no dependen exclusivamente de la voluntad del sujeto: la contingencia puede modificar sustancialmente la trayectoria (idealmente) trazada.

5. Importancia de la "Situación" en la comprensión de significados

La consideración explícita o implícita del acervo de conocimiento y del conocimiento disponible hace que el sujeto tome en consideración unos elementos y aspectos de la realidad en detrimento de otros. Esto es, define su situación a partir de un cúmulo de

⁴⁹ Al respecto, A. Giddens estima que "puesto que aducir razones obliga al actor a suministrar una explicación verbal de lo que acaso sólo implícitamente guía su conducta, hay una fina línea entre la «racionalización», tal como yo he usado el término, y la «racionalización» que significa dar falsas razones después de un evento" (Giddens, 1997: 141). Más adelante el mismo autor señala que "mi uso de «motivación», por consiguiente, con referencia a deseos de los que el actor puede o no ser consciente, o de los que puede tomar noticia sólo después de haber realizado el acto al que un motivo particular se refiere, de hecho se ajusta bien al uso de los legos" (Giddens, 1997: 143). A este respecto, nótese que A. Schutz (1995 y 1974) incorporó mayor precisión en el uso del término «motivos». Acerca del concepto racionalización, puede verse C. Castoriadis (1995).

experiencias y conocimientos que le indican el “recto proceder”. Sin embargo, los elementos novedosos que pueden desafiar sus esquemas interpretativos permanecen allí, no detectados pero latentes. Como fue señalado más atrás, es fundamental mantener presente que los límites de la situación son también los límites para la adquisición de conocimiento.

En consideración de estas circunstancias, la importancia de la definición de situaciones adquiere en la propuesta Schutziana todo su peso. Sostiene Schutz: “en toda situación se me impone la estructura ontológica del mundo. La situación es absolutamente *limitada*: saber esto es un elemento básico del acervo de conocimiento” (Schutz, 1973: 122). Es más: “(...) la *articulación biográfica de experiencias* es decisiva en la *construcción del acervo de conocimiento*, así como, por otro lado, el acervo de conocimiento actual (articulado biográficamente) interviene en la orientación de la situación; permite dominar esas experiencias. En todo momento de la vida consciente me encuentro en una situación. En sus contenidos concretos, esa situación es, en verdad, interminablemente variable: por un lado, porque está biológicamente articulada, digámoslo así, como el «producto» de todas las situaciones anteriores; por otro lado, porque es relativamente «abierta», o sea que puede ser definida y dominada sobre la base de un acervo actual de conocimiento. Está inalterablemente «delineada» por la inserción del cuerpo⁵⁰ en una estructura del mundo de la vida que se impone al experienciante” (Schutz, 1973: 110; resaltado mío).

Para el autor: “toda situación lleva una huella biográfica. Tiene su historia específica anterior, que yo «conozco». Por añadidura, llego a la situación con un acervo específico y biográficamente articulado de conocimiento habitual de habilidades, conocimiento práctico y conocimiento de recetas” (Schutz, 1973: 122).

El sujeto necesita determinar la situación. Sin embargo, tal necesidad de determinación de la situación no es absoluta: “prácticamente cualquier situación *requiere explicitación solo limitadamente*. El interés determinado por un plan, que deriva de la jerarquía de planes del curso de vida, limita la necesidad de determinar la situación. Esta no requiere ser determinada sino en la medida en que ello es necesario para dominarla” (Schutz, 1973: 123).

Las situaciones, refiere el autor, están doblemente determinadas por lo social: “(...) primero, las categorías de *toda* determinación de la situación tienen un origen predominantemente social, como el conocimiento general acerca del mundo de la vida. Las categorías son socialmente objetivadas en gran medida, sobre todo en el lenguaje, como sistema sumamente anónimo de sentido. Segundo, las situaciones que son *sociales* en sentido estricto están, sin embargo, *recíprocamente* determinadas por los copartícipes” (Schutz, 1973: 124).

⁵⁰ Señala Schutz respecto del cuerpo: “en cada situación afín, cada situación se halla también «limitada» por el carácter «pre-dado» de mi cuerpo, ya que este y su funcionamiento rutinario se presuponen en cada situación y experiencia, sin que pertenezcan necesariamente al núcleo de la experiencia.” (1973: 111) También Merleau-Ponty refiere al cuerpo con la siguiente expresión: “(...) mi cuerpo no es un objeto en el espacio, sino más bien la condición de todas mis experiencias del ordenamiento espacial del mundo de la vida.” (1945: 119)

La determinación de la situación puede ocurrir con ayuda del conocimiento habitual, de modo suficiente para satisfacer el interés determinado por el plan. Al respecto, señala Schutz, “todos los elementos abiertos de la situación pueden ser determinados rutinariamente. En tal caso, la situación es aproblemática, aun en aquellos elementos suyos que no están ya predeterminados. Denominaremos a este tipo de situación una *situación rutinaria*” (Schutz, 1973: 123). Por otra parte, “cuando los elementos «abiertos» de la situación no están rutinariamente determinados, tengo que deliberar para asociar esos elementos; mi conocimiento no es lo bastante «claro» como para manejar la situación actual. En tal caso, estamos en presencia de una *situación problemática*” (Schutz, 1973: 124).

Justamente, es en el contexto de acción que se inicia con una situación problemática donde el sujeto puede encontrar crecientes niveles de emancipación respecto de las vivencias y conocimientos hasta allí adquiridos y/o vivenciados, avizorando un potencial de autonomía hasta allí impensable.

Así, habitualmente, un sujeto actúa socialmente sin reflexionar sobre su actuación, moviéndose dentro de o que Schutz denomina “Actitud natural”. Sin embargo, este sujeto del que hablamos, puede, *ex post facto*, volver sobre lo actuado y analizar lo realizado.

Respecto de la Actitud Natural, bien vale la referencia al autor con el fin de abundar en su definición: "en la vida diaria, al tomar como tomo la posición de la *actitud (o punto de vista) natural*, vivo *dentro* de los actos mismos de asignación de significado y sólo soy consciente de la objetividad constituida en ellos, es decir, el significado objetivo" (Schutz, 1995: 66). En otro texto, el autor señala, asociando la actitud natural a la reducción fenomenológica, instancia crucial del análisis fenomenológico: "lo que debemos poner entre paréntesis no es solo la existencia del mundo exterior, junto con todas las cosas que este contiene, animadas e inanimadas, incluyendo a nuestros semejantes, los objetos culturales, la sociedad y las instituciones. También debe quedar en suspenso nuestra creencia en la validez de nuestras afirmaciones acerca de este mundo y su contenido, concebidos como dentro de la esfera mundana. Por consiguiente, debemos incluir en los paréntesis, no solo nuestro conocimiento práctico del mundo, sino también las proposiciones de todas las ciencias que se refieren a la existencia del mundo (...)" (Schutz, 1993: 115).

El desafío que plantea la situación problemática permitiría romper el cerco que la actitud natural tiende al sujeto: el de hacerle creer que con lo que se tiene, se sabe y se conoce basta. Sin embargo, él podría optar por no definir los elementos de la situación problemática retornando a los dictados de lo hasta allí aprendido. En suma, y reiterando lo señalado más atrás, lo que está en juego es un potencial de autonomía inédito para el sujeto.

6. Elaboración sintética del Esquema Conceptual de Análisis a partir de la obra de A. Schutz

Aquí se recuperan sintéticamente las categorías (y la relación que se establece entre ellas) de la obra schutziana que son empleadas en esta investigación. Esta recuperación tiene el solo fin de mostrar el potencial que tal enfoque tiene en esta propuesta.

La *significatividad* debe entenderse como aquella operación por la cual un sujeto socialmente situado y a partir de la consideración de *conocimientos a mano*, conceptualiza (nombra) una realidad que le aparece como la única posible, la duda acerca de si la misma podría ser de otro modo es cancelada por las certezas inmediatas que se le ofrecen en el aquí y ahora. Sin embargo, este mundo masivo y presupuesto con tales y cuales características, se presenta como incierto, no está ni totalmente cerrado ni articulado ni ordenado, a pesar de ello, puede ser determinado, al menos, en aquellos aspectos que para el sujeto son relevantes. Esta estructura de significatividad y el acervo de conocimiento que contribuye a acumular determinan en cada sujeto *el mundo al alcance efectivo*, entendiendo por tal aquel sector del mundo accesible “a mí experiencia”.

Todo sujeto vive en una *situación* (y todo sujeto está en situación constantemente). Tal situación es definida a partir de la posición social del sujeto y son esos mismos elementos los que intervienen en la particular conformación que tanto la significatividad como la *tipicidad* adquieren para él.

El *proceso de tipificación* adquiere un peso considerable en la posibilidad de que un sujeto emprenda o no determinadas acciones y esto puede ejemplificarse en el caso de la universidad: existiría una tipificación principal de la universidad como ámbito o lugar de estudio con mayor nivel de exigencia que el nivel secundario y, junto con esta, una segunda tipificación, que podríamos denominar subordinada, que clasificaría a su vez las posibilidades que el sujeto puede encontrar para sí mismo en esa institución y que podríamos estereotipar con la siguiente expresión: “es para mí / no es para mí”.

Los tipos, en cuanto componentes centrales de la estructura de tipificaciones, son la base de las clasificaciones que el sujeto realiza cotidianamente y son, a su vez, formados a partir de las *sedimentaciones de experiencias* anteriores. Precisamente, lo *atípico* no tiene un tipo que lo determine y por ello, y para evitar la incertidumbre, el sujeto apela a una *decisión interpretativa*: ¿esto, es o no es para mí? y a partir de la respuesta que de a tal interrogante distinto será el camino que emprenda en cada caso.

Tal decisión tiene directa relación con la aparición en el flujo de experiencia de algo “atípico”, según afirman Schutz y Luckmann: “podemos hablar de lo atípico si en el flujo experiencial de la atención se introducen significatividades temáticas que no tienen equivalente en las tipificaciones ya sedimentadas en el acervo de conocimiento vigente (...) está claro que la experiencia es atípica solo en relación con el estado vigente del acervo de

conocimiento biográficamente articulado; pero el tema sigue siendo fundamentalmente tipificable” (Schutz y Luckmann, 1973: 230).

Un poco más adelante los autores sostienen que: “(...) por qué se anticipan sucesos futuros y por qué interesa anticipar ciertas experiencias o situaciones como posibles o imposibles, probables o improbables, son cuestiones que remiten fundamentalmente al sistema de significatividades subjetivo que guía al individuo en la actitud natural de la vida cotidiana (...) qué se anticipa y cómo se lo anticipa son cuestiones a las que se debe responder con ayuda de una investigación más detallada de la estructura del acervo de conocimiento y su conjunto de tipos” (ibídem, 232).

En este marco, es el *acervo de conocimientos* el que presenta los elementos que podrían constituirse en la solución a problemas que la situación presenta y lo hacen en la forma de *explicitaciones del horizonte* al que puede aspirar el sujeto. El acervo de conocimientos provee al sujeto de los *esquemas de referencia*, que son de vital importancia en la *explicitación del mundo* que puede, en cada momento, realizar. No es de extrañar entonces que los sujetos desempeñen en la universidad trayectorias más normales y ajustadas a sus propias vivencias de lo que un observador ajeno puede entender y aceptar como tales.

La importancia de la *estructura de significatividades* está dada por la determinación que ejerce sobre la *adquisición de conocimiento*, la cual, a su vez, tiene íntima relación con la *estructura del acervo de conocimiento*, ámbito este que, como fue indicado, es la fuente a partir de la cual los sujetos tipifican sus vivencias. Además, esos esquemas de referencia son informados constantemente por las experiencias en el *mundo de la vida*, esto es, por el cotidiano trajinar mundano. Es a la luz de esta conformación que da lugar al acervo de conocimientos que debe ser comprendido el sentido de las acciones de los diferentes sujetos con relación a la universidad.

El sentido, en tanto captación retrospectiva de un fluir de vivencias y selección de algunas-entre-otras, debe ser considerado como el producto logrado a partir de un esquema de referencia actual, por lo cual es necesario tomar recaudos metodológicos: en primer lugar, el sujeto asigna sentido a ciertos y determinados aspectos de su transcurrir y lo hace a partir de los elementos que hoy tiene para volverse y mirar, nunca son los elementos puros del acontecer tal-cual-fue. Esta concepción que podría asemejarse a la conocida idea de racionalización está presente en Schutz quien la define como “capacidad para crear significado”. En segundo lugar, el analista procura comprender el sentido asignado desde unos marcos referenciales diferentes, sin embargo, con la conciencia de esta situación y también de que su propia asignación de sentido es una-entre-otras, no la línea que demarca lo correcto de lo incorrecto, el investigador procura comprender por qué el sujeto ha actuado del modo en que lo hizo y-no-de-otro-modo. Justamente aquí es donde la trabazón de experiencias y conocimientos (propios o adquiridos indirectamente) gana centralidad en la comprensión de los cursos de acción que cada sujeto lleva adelante.

La definición de sentido como conducta motivada y tendiente a un fin es central, no porque motivada sea sinónimo de consciente sino porque es en el interjuego entre *motivos para* y *motivos porque* donde la socialización se hace presente en la definición de horizontes para los sujetos. En otras palabras, en la apertura y, simultáneamente, en la clausura de posibilidades de realización para sujetos-como-ellos.

El peso que la estructura social como posicionamiento que afecta toda la estructura del sujeto es fundamental en, por los menos, los siguientes tópicos: primero, se reconoce como crucial la influencia que la socialización primaria tiene en la conformación de una estructura de posibilidades para el sujeto (y, simultáneamente, de imposibilidades, implícitas en aquellas –son su reverso-); por lo cual la transmisión de tipificaciones realizadas por los *antepasados* y cuya pervivencia puede rastrearse en las actitudes de los *contemporáneos* han sido construidas a partir de lo que entonces era posible en ese contexto, sin embargo, y este es un segundo tópico, muchos de esos elementos podrían haber ido a conformar lo que Schutz denomina *Estructuras Fundamentales de la Experiencia Subjetiva* del mundo de la vida, las cuales por la centralidad y profundidad que adquieren no pueden ser directamente cuestionadas.

Considerando el señalamiento precedente, podría suponerse que hay sujetos que estarían inexorablemente destinados al fracaso en su intento por llevar adelante estudios universitarios, y, no obstante, intentarían torcer ese camino con otras armas: tenacidad y perseverancia. Sin embargo, un ámbito que pertenece a la intimidad del sujeto puede mostrar caminos alternativos: lo que Schutz denomina el componente privado del acervo de conocimiento podría actuar en la forma de experiencias oníricas o proyectos fantaseados, por ejemplo, mostrando al sujeto ámbitos inéditos de realización.-

Capítulo 3:

La UNPA-San Julián en Contexto:

Espacio para la Construcción de Trayectorias Educativas Posibles.

En el presente capítulo se presenta información sobre diversos aspectos que permiten describir con cierta profundidad y pertinencia varias dimensiones de la institución universitaria y de la localidad de Puerto San Julián, entendiendo que tal tarea es imprescindible a los efectos de conocer el ámbito sociocultural e histórico donde los significados sociales son construidos y encarnados por diversos sujetos, mismos que realizan recorridos diferentes en las carreras que cursan.

No obstante, no debe soslayarse que muchos estudiantes que cursan carreras en la UASJ provienen de otras localidades de la región. Importa, en nuestro caso, conocer con algún grado de detalle el contexto local por ser el lugar donde está asentada físicamente la UNPA-UASJ.

Es sin duda insoslayable el señalamiento de dos circunstancias decisivas en la construcción de significados sociales acerca de estudiar en la universidad: a) por un lado y de características fundantes, la gran mayoría de los núcleos familiares de los estudiantes han acumulado un capital educativo de poca densidad, concentrado en estudios primarios completos y secundario incompleto y, de otro lado y muy ligado a ese señalamiento, esa carencia puede considerarse como un producto básicamente de la ausencia de otras ofertas de educación superior en la región hasta entrados los años noventa, década en que la UFPA primero y la UNPA después cobran existencia fáctica para los habitantes de Puerto San Julián y localidades relativamente cercanas.

Sin embargo, y como puede apreciarse en el análisis de los relatos y el balance crítico de la presente investigación (*Cfr.* Capítulos 5 y 6) la no existencia de la institución hasta hace pocos años no fue motivo para que los significados acerca de ella no se construyeran, aun antes de su existencia: cada año decenas de muchachos y muchachas intentaban con diversa suerte estudiar en las universidades más prestigiosas del país, esa sola circunstancia también fue generadora de significados: para estudiar en la universidad había que tener dinero.

Más adelante, con la institución operando en esta sociedad, otros significados fueron amalgamándose con los anteriores: quiénes se reciben y quiénes no; por qué se extiende tanto el cursado de las diferentes carreras; últimamente, a quiénes se apunta con la oferta educativa bajo la modalidad virtual, en fin, aspectos de un complejo caleidoscopio que van componiendo imágenes que cada uno define desde el arsenal de conceptos, categorías y esquemas de pensamiento disponibles.

El Capítulo aborda tres niveles cuyo diferente nivel de generalidad hace que resulte de interés conocer los vínculos que existen entre ellos. Así, se parte de una breve historia institucional de la UNPA, luego se hace una esquemática referencia a la dinámica que ha seguido la educación superior en la provincia de Santa Cruz, por fin llegamos a un análisis con cierto nivel de detalle de la ciudad de Puerto San Julián, donde se encuentra la UNPA y, como cierre, ingresamos a la misma universidad y se analizan allí cuál ha sido la historia académica que una miríada de estudiantes ha realizado desde 1991, incluyendo una mirada

sobre las posibilidades reales de democratización del acceso a la educación superior que puede brindar la educación bajo la modalidad virtual.

1. Referencias históricas y Breve historia institucional en la coyuntura 1991-2000⁵¹

La hoy Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) tiene un antecedente inmediato en la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA) y uno más remoto en el Instituto Universitario Santa Cruz (IUSC) creado mediante un convenio con la Universidad Nacional del Sur (UNS) en el año 1963, a través del cual esta última se comprometía a "transferir su experiencia académica, administrativa e institucional".

Más tarde, en 1973, en un marco que consideraban crítico hacia el modelo de universidad tradicional, el IUSC intentó formar parte de un proyecto universitario regional, liderado por la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP). Este modelo no fue viable, básicamente por "la regresión desde el horizonte de la propuesta hacia los límites del modelo tradicional" experimentado por la UNP y, en 1979, se reeditó el convenio con la UNS.

La situación no mejoró sustancialmente, pese a la radicación de una sede de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) en Río Gallegos y la coexistencia con otros centros terciarios y de formación docente.

Mediante el Decreto 740/84 todas estas instituciones no universitarias se unifican alrededor del IUSC, que solo se instituye administrativamente, no así en la faz práctica y política. Surge entonces, la propuesta de crear una universidad para la Provincia.

En un trabajo titulado "Revisión y perspectiva de una práctica para la transformación de la educación universitaria y superior en Santa Cruz" (1989), el Rector Normalizador Carlos Pérez Rasetti sostenía que la Ley Provincial 2071: "reconoció la necesidad de que el sistema funcione con márgenes de autonomía académica y autarquía financiera superiores a los existentes (...) ante lo cual es necesario realizar un análisis que permita determinar a qué demandas sociales respondieron las direcciones que imprimimos a nuestro trabajo desde la normalización. Básicamente, las mismas se resumen en las siguientes:

- * superación del nivel académico.
- * adecuación de la oferta de formación profesional.
- * apertura de líneas de investigación en problemáticas de interés provincial.
- * asesoramiento en problemáticas relacionadas con la investigación."

2. El Plan de Desarrollo Institucional (PDI): hacia una Nueva Universidad.

⁵¹ Se sigue aquí el trabajo de ANDRADE y SARASA (1995)

Este documento, fundacional en alguna medida de la posterior constitución de la UFPA, es "un instrumento de planificación participativa cuyos lineamientos surgen del debate que se ha venido realizando en el seno de la Educación Superior de Santa Cruz (...) tiene la función de orientar y organizar la trayectoria del actual sistema de educación universitaria y superior (IUSC) cuestionado por nuestra práctica y por la sociedad de Santa Cruz como inadecuado, hacia el Sistema Universitario, Científico y Tecnológico que nuestra provincia y la región necesitan".

En este documento se preveía la organización de un "Programa de Análisis e Investigación Institucional" (PAII) que serviría básicamente para "repensar las funciones, que significará repensar la institución desde la cual se las cumple". El PAII garantizará "una constante realimentación del modelo institucional que subyace en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), asegurando una capitalización de la experiencia de interacción con los destinatarios sociales del sistema y su incorporación mediante el reajuste permanente del PDI."

El modelo del PDI se organiza sobre el eje de la Sistematización y producción de conocimiento en torno al cual se estructuran las otras dos instancias que constituyen la calidad de una universidad: la extensión y la formación de grado.

3. Creación de la UFPA

El día seis de diciembre de 1990 en la Ciudad de Río Grande (Tierra del Fuego) se acuerda el tratado tendiente a la organización de "un sistema universitario" entre las Provincias de Santa Cruz y la de Tierra del Fuego. En la misma se deja expresa constancia de que "la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA) tiene por objeto:

“1) Organizar e impartir Educación Superior Universitaria, presencial o a distancia, mediante una estructura curricular de Ciclos Básicos, Ciclos Técnicos, ciclos profesionales y ciclos de Postgrado, y de acuerdo a la modalidad que fije su Estatuto y reglamento; 2) Organizar y desarrollar las actividades de creación y sistematización de conocimiento, mediante las modalidades de investigación básica, aplicada y de desarrollo experimental en atención a las necesidades regionales, zonales y nacionales y 3) Facilitar y coordinar las acciones sobre Educación, Ciencia y Tecnología que se lleven a cabo por otras instituciones Públicas y Privadas en la región.”

Además, se deja establecido que: “La UFPA es un sistema universitario organizado a través de un Rectorado y Unidades Académicas descentralizadas, las que contienen Departamentos y Centros (...) Los centros organizarán las tareas académico-administrativas y serán los siguientes: Centros de formación de grado y postgrado; Centros de Investigación y Centros de Extensión.”

En diversos documentos se mencionan los objetivos generales y específicos para cada función: sistematización y producción de conocimientos; extensión y formación de grado.

Todos ellos están relacionados por un eje común: el de la articulación con las necesidades sociales (Rectorado UFPA; s/d).

También se especifica que: “cada Unidad Académica tiene un mandato del Consejo Superior para desarrollarse en la dirección de cada una de sus divisiones, y en la modalidad de sus tres centros (...) las Unidades Académicas deben establecer su propio proyecto. Es decir, deben diseñar su modelo de desarrollo institucional a partir de un diagnóstico de sus potencialidades y de las urgencias que el medio en el que están insertas les propone.”

Una vez realizada en cada Unidad la revisión de su tarea, desde Rectorado las distintas secretarías (Extensión, Ciencia y Técnica, Académica) iniciaran reuniones con el fin de integrar las prioridades del sistema con las de las Unidades Académicas, tendientes: “a colaborar en el establecimiento de relaciones entre propuestas análogas pertenecientes a distintas Unidades y a organizar las iniciativas interinstitucionales que requieran una acción conjunta con las demás instituciones del sistema universitario y del sistema científico-tecnológico patagónico. Además, este establecimiento de prioridades permitirá conformar equipos de trabajo y obtener financiamiento a nivel nacional e internacional.”

A mediados de los años '90 con la sanción de la Ley de Educación Superior la universidad provincial adecua sus estatutos y comienza a funcionar como Universidad Nacional lo que supuso para muchos aspirantes realizar estudios universitarios que ahora sí estaban dadas las condiciones para que los títulos tengan validez nacional, circunstancia de la que más de una vez dudaban durante la existencia de la UFPA.

4. Educación Superior en Santa Cruz⁵²

El proceso de Provincialización del Territorio de Santa Cruz (en la década de 1950) permitió tener mayor injerencia en la definición de las políticas educativas y aquellas destinadas a la generación de ciencia y tecnología. En el contexto de creación del Estado Provincial sobre la base de las Instituciones heredadas de la etapa de la territorialidad se fue construyendo un incipiente sistema educativo en todos sus niveles.

Se puede adjudicar la creación de los distintos Centros de Educación Superior y de Centros de Ciencia y Tecnología en el territorio de Santa Cruz a partir de 1960, como en el resto de la Patagonia Sur, a ciertos factores o causalidades convergentes:

- Un estímulo creciente a la generación de nuevas IES generado por el proceso de expansión de la base institucional y la matrícula propio de la educación superior desde la década del '50 en Latinoamérica.
- Una demanda social local/regional en ascenso debido al aumento poblacional.

⁵² Sigo en los párrafos siguientes y en términos generales el texto de Zarate y Jaremchuk (2002)

- La aparición del Estado Provincial como un nuevo actor preocupado por responder a demandas locales de distintos sectores sociales, desde una política de desarrollo preestablecida.
- La afirmación de un proceso de expansión territorial y de consolidación de grandes universidades articulado a la aparición de estrategias de desarrollo regionales.
- Intereses de sectores productivos concretos.
- Proliferación de iniciativas de desarrollo y expansión de instituciones educativas, universitarias, científicas y tecnológicas nacionales.

El Estado Provincial centró su preocupación en una primera etapa en la educación Primaria y Secundaria, respecto del nivel Superior, Universitario o Terciario, las iniciativas eran solo formales y se encontraban presentes en las distintas manifestaciones de los gobernantes expresadas en la legislación vigente.

Un informe elaborado por el subsecretario de Educación y Cultura de la Provincia¹, dependiente del Ministerio de Gobierno, muestra que la preocupación mayor hacia mediados de la década del '60, cuando se instala el primer establecimiento de Educación Superior, giraba en torno a: 1- Problemas de infraestructura edilicia, 2- Distribución poco racional del tipo de establecimientos de Enseñanza Media, acorde a un diagnóstico previo de las demandas y necesidades de la sociedad santacruceña, 3- Escasez de Profesores con o sin título docente para abocarse a la enseñanza en el Nivel Medio, 4- Ausencia de la estructura estatutaria, normativa y reglamentaria de la función docente para los niveles Primario y Medio, 5- Respecto a la Educación Superior, el problema mayor era la “ausencia de carreras técnicas de interés para la provincia” y la sola existencia de algunas carreras Humanísticas de reciente creación, que todavía no habían logrado proporcionar cuadros de docentes para nutrir los establecimientos de nivel Medio y Primario existentes en el territorio.

En los '90, la política implementada por el estado provincial con relación a la Educación Superior, giró en torno a garantizar salarios e infraestructura edilicia mínima, desentendiéndose de consolidar cuerpos de docentes (“masa crítica”) en las distintas áreas en que se impartía el conocimiento. La modalidad de “Profesor Viajero”, con la presencia de profesores noveles residentes, fue la forma aceptada institucionalmente para el funcionamiento de las primeras IES.

Esta fue, a la postre, una de las circunstancias que impactó con fuerza en la UNPA-San Julián bajo la forma “te ofrecen carreras pero no te garantizan el cursado, faltan profesores”

Desde otra perspectiva, el nivel de Educación Superior Terciario y/o Universitario que se desarrolla en la Provincia de Santa Cruz, tardíamente, en relación con otras regiones del país, responde a los estándares de instituciones concebidas como transmisoras de conocimiento y formadoras de profesionales – técnicos – que tengan una rápida inserción laboral. Desde esta mirada “funcional”, el tipo de institución con carreras Humanistas (...)

permitía cubrir con Docentes Profesores titulados la demanda creciente del Nivel Medio y/o Primario.

Podría señalarse que estas iniciativas constituían un espejo de la concepción Napoleónica o Profesionalista predominante en el país, el que se pretendía poner al servicio del desarrollo regional. En la práctica su impacto fue mucho menor del esperado por los sectores dirigentes ya que el propio modelo no contemplaba la producción de nuevos conocimientos pertinentes al contexto regional; limitándose a la articulación de las casas de estudios superiores con el resto de la estructura educativa, nutriendo de Profesores de nivel primario y medio, en distintas áreas y, por otro lado, aportando al crecimiento de burocracia Estatal.

A partir de la presencia de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Tecnológico del Sur, se fueron organizando unidades académicas en distintas provincias que más tarde dieron lugar a las actuales Universidades Nacionales del Sur, Comahue, de la Patagonia e Instituto Universitario de Santa Cruz, después Universidad Federal de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Puede considerarse la hipótesis de Vilaboa (1995, en Zarate y Jarenckuk, 2002) acerca de que los distintos convenios firmados con otras universidades durante los años 70 fueron parte de la política poblacional tendiente a "... evitar la emigración para el estudio y conseguir mano de obra calificada para zona" y que una de las características del proceso de surgimiento y consolidación de instituciones de educación superior en Santa Cruz es la permanencia en el tiempo de un grupo de universitarios con voluntad e intencionalidad de lograr una universidad en el territorio; estos agentes mantenían vínculos con los centros de decisión política provincial que permitieron allanar distintas dificultades en la marcha del proceso.

Durante todo este proceso el papel de los gobiernos provinciales fue extremadamente oscilante, vinculado a las características de los escenarios políticos en cada coyuntura y no orientado por una estrategia de desarrollo de largo plazo del conocimiento en la región. En la actualidad en Santa Cruz existen siete instituciones de educación superior, dos de ellas con la modalidad no presencial.

El modelo de universidad Profesionalista mantiene preponderancia en el balance que puede hacerse de los egresados, con oferta de carreras humanísticas, tecnicaturas administrativas, licenciaturas, derecho y sólo tres ingenierías, cuya articulación y vinculación con el medio socio productivo, en el caso de estas últimas, no ha sido comprobado aún dada la reciente implementación de las currículas.

El rol del Estado Provincial se ha limitado a aceptar las políticas en materia universitaria del Estado Nacional, manteniendo solo dos centros de formación superior no universitaria, tratando de aprovechar la estructura existente ante las reformas educativas de la última década pero sin buscar una articulación con políticas concretas con las instituciones nacionales o políticas propias orientadas al crecimiento, la consolidación o la creación de

nuevos centros de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, capaces de acercar propuestas y alternativas de desarrollo a la región.

En este marco y en el caso de Puerto San Julián y otras localidades, el ingreso a la universidad y el egreso de la carrera elegida no parece ser visualizado como un factor que, realmente, impulsará al estudiante a mejorar sus condiciones de vida, avizorando probablemente que involucrarse en otros ámbitos o la migración, siguen siendo buenas opciones. El caso de muchos estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Minería que dejaron el cursado para incorporarse a la empresa minera transnacional Cerro Vanguardia, mostró que no era necesario graduarse para obtener un trabajo visualizado como bueno, especialmente en lo salarial.

5. Coyuntura socioeconómica y Educación Superior en Santa Cruz⁵³

En la mayoría de los países del mundo, desarrollados o no, se ha producido en las últimas décadas una acelerada expansión cuantitativa de la escolaridad media. En la provincia de Santa Cruz interesa resaltar, además, el importante desarrollo que ha tenido la educación media de adultos. Estas instituciones posibilitaron a muchas personas la continuación de estudios en el sistema formal de educación en los niveles terciario o universitario. Muchos de estos son los que de año en año han demandado y demandan educación superior. Esta situación fue notable en los primeros años de apertura de carreras en la UNPA-San Julián donde sumaban un número importante de los nuevos inscriptos. Sin embargo, y por las razones que puede apreciarse en el análisis estadístico del Capítulo 4, la gran mayoría de ellos dejaron sus estudios antes de concluirlos.

Sobre una población provincial de 67.143 personas que tienen entre 18 y 44 años, un 9.5% (3.468) concurren al nivel secundario y/o polimodal, de las cuales el 75% (2.599) tienen entre 18 y 25 años, es decir, serían potenciales demandantes de educación superior. Por otra parte, tenemos que de las 75.508 personas que en 1991 tenían más de 15 años y no asistían a ningún establecimiento educativo, 11.420 habían culminado sus estudios secundarios (INDEC, 2001).

La mayoría de las personas que egresan de las instituciones secundarias para adultos son trabajadores, con responsabilidades familiares, que encuentran en esta oferta educativa una posibilidad que no tuvieron en el momento que deseaban tenerla. Las personas que se acercan a las escuelas para adultos lo hacen con distintos intereses y motivaciones. Ya sea para mejorar su situación laboral, o para enriquecerse culturalmente. Lo cierto es que los nuevos egresados del nivel medio se convierten en posibles estudiantes de la universidad.

Estudios realizados en la Zona Centro de Santa Cruz muestran que para los primeros años de la década del `90, el 50% de los adolescentes que egresan del nivel medio no tienen medios económicos como para emprender estudios superiores fuera de su lugar de

⁵³ También este Apartado sigue, en términos generales, el trabajo de Andrade y Sarasa (1995)

residencia (UASJ, 1992). Esta situación se repite de año en año, por lo cual la oferta académica en San Julián se transforma en la única opción de estudios superiores: indudablemente la limitación de la misma opera como un importante factor disuasivo e impacta directamente en el involucramiento que los mismos realicen con la carrera elegida en un proceso que se asemeja más a tomar lo que se parece a lo que buscan estudiar que a una verdadera elección.

La tendencia advertible en cuanto a los nuevos estudiantes de la UFPA marcaría un descenso en la cantidad de ingresantes adultos (demanda postergada) y un ascenso en la cantidad de aquellos que tienen menor edad y son egresados recientes de la escuela media. Puede pensarse que la universidad absorbió (lo cual no necesariamente significa que graduó) durante los noventa, la fuerte demanda de aquellas personas que no habían tenido hasta ahora la posibilidad concreta de emprender estudios superiores. Datos para esos años, provenientes de la Secretaría de Planeamiento de la UFPA, indicaban que: “la población de 15 años y más que completó el secundario (en Santa Cruz) no supera el 13%. Este dato puede considerarse como estructural” (UFPA, 1994).

La somera revisión presentada hasta aquí resulta importante a los fines de contextualizar la situación de la UNPA, su recorrido y su construcción al influjo de particulares condiciones sociohistóricas en la región, mismas que moldean características específicas tanto en los demandantes como en la propia institución y cuya consideración adquiere relevancia en la comprensión de la permanencia y abandono de estudiantes.

La ausencia de carreras tradicionales (Abogacía, Medicina, por ejemplo) y el marcado sesgo profesionalista, con predominio de la formación docente, en un contexto socioeconómico con oferta laboral abundante y salarios altos, seguramente constituyen un contrapeso a la oferta educativa de nivel superior difícil de contrabalancear con la oferta y modalidad académica vigente.

6. Dinámica sociodemográfica regional y la estructuración de significados

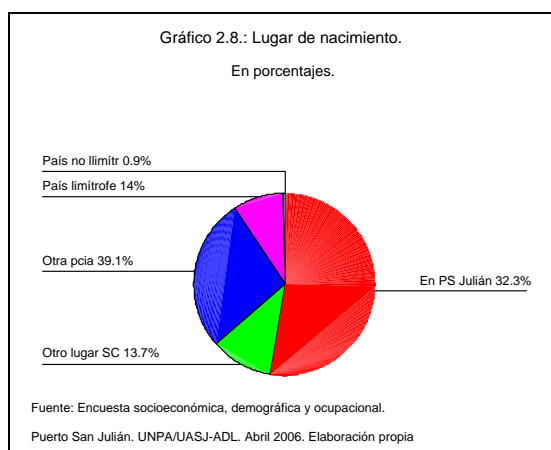
Con el fin de profundizar el conocimiento del contexto donde los significados son construidos y socializados, haré en lo que sigue referencias a la situación migratoria, educativa y laboral de la población donde la UNPA-UASJ radica.

Una característica por demás importante a los fines de esta investigación, es la heterogénea procedencia de la población residente actualmente en la ciudad. La tabla 1 permite apreciar que el valor mayoritario lo obtienen aquellos/llas nacidos/as en otra provincia con 39.1%, seguidos por los nacidos/das en la localidad con el 32.3%. Luego, tanto los nacidos en otro lugar de Santa Cruz como los nacidos en algún país limítrofe obtienen porcentajes prácticamente similares: 13.7 y 14 respectivamente.

**Tabla 1.: Lugar de nacimiento de los jefes de hogar.
Valores relativos.**

Lugar de nacimiento	Porcentaje
En esta localidad	32.3
En otro lugar provincial	13.7
En otra provincia	39.1
En un país limítrofe	14.0
En país no limítrofe	0.9
Total	100.0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional.
Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.



Si se profundiza en el lugar de nacimiento de los migrantes, es posible encontrar más elementos que permitan comprender algunas de las características distintivas de los estudiantes de la UNPA-UASJ y las actitudes que estos asumen de cara a la universidad. El alto porcentaje de población migrante que conforma la estructura poblacional en Puerto San Julián es reflejado en la tabla 2, donde se aprecian claramente tres lugares de origen: Chile (24.3%); Capital Federal y Buenos Aires (20.9%) y Chubut (15.4%). Esto no debe hacernos soslayar el significativo aporte de provincias tales como Córdoba, Mendoza y otras regiones geográficas del país (noroeste, noreste, entre otras), especialmente porque la tradición universitaria y el acceso de la población a las mismas es bastante diferente según la región de que se trate.

**Tabla 2.: Lugar de nacimiento de los migrantes.
Valores porcentuales.**

Lugar de nacimiento	Porcentaje
Chubut	15.4
Neuquén	3.1
Otras provincias patagónicas	4.8
Provincias del noroeste argentino	7.9
Buenos Aires y Capital Federal	20.9
Santa Fe	2.4
Córdoba	6.2
Mendoza	5.5
Otras provincias de Cuyo	1.7
Provincias del noreste argentino	7.2
Chile	24.3
Países no limítrofes americanos	0.3
Países no limítrofes europeos	0.3
Total	100.0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

**Tabla 3.: Tiempo de residencia de las personas que inmigraron a Puerto San Julián.
En porcentajes**

Tiempo de residencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 5 años	18.5	18.5
5 a 9 años	13.7	32.2
10 a 19 años	18.5	50.7
20 años y más	49.3	100
Total	100,0	

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Aun puede afinarse todavía un poco más el análisis precedente, mostrando cuánto tiempo hace que los migrantes residen en San Julián. En este caso, apreciamos que prácticamente el 51% de los habitantes actuales de Puerto San Julián llevan hasta 19 años de permanencia en la localidad. Desagregando la información, tenemos que el 13.7% han arribado a Puerto San Julián hace entre 5 y 9 años y un porcentaje no menor (18.5) reside desde hace 5 o menos años, es decir, existe un 32% de habitantes que son de reciente inserción en la estructura social de la ciudad. El 49.3% de los inmigrantes llevan 20 o más años residiendo en la localidad. Puede ampliarse esta información con la presentada en la Tabla 4. En el

marco de análisis que esta investigación propone, no sería desdeñable el impacto que a nivel cultural esta diversidad provocaría, especialmente, en las concepciones relacionadas con la importancia y el valor de estudiar en la universidad, de cara a un hipotético ascenso social apoyado en la formación universitaria.

Tabla 4.: Tiempo de residencia de los jefes de hogar nacidos en otra provincia o en el exterior. En años de residencia

Media aritmética		25.5
Mediana		27
Moda		0
Desviación típica		22.9
Coefficiente de variación		0.9
Máximo		84
Percentiles	25	7
	50	27
	75	40

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

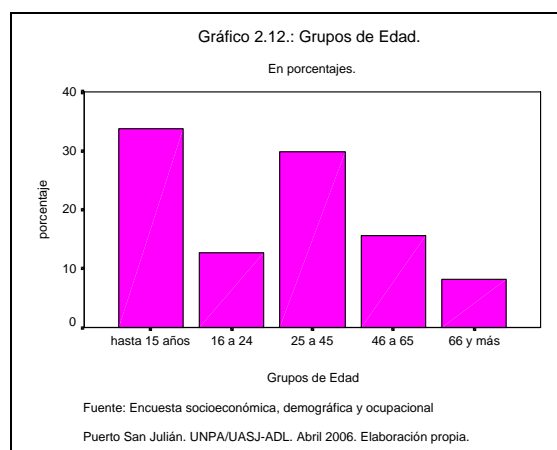
Cuando se trabaja con percentiles, estos dividen la distribución de que se trate en cien partes iguales. De tal modo que el percentil 25 (que coincide con el primer cuartil), significa que el 25% de los inmigrantes vinieron hasta hace 7 años a Puerto San Julián. El percentil 50 (que coincide con la mediana), indica que el 50% de los inmigrantes llevan hasta 27 años de residencia en Puerto San Julián y el percentil 75 (que se corresponde con el tercer cuartil) está mostrando que el 75% de los inmigrantes llevan hasta 40 años residiendo en la localidad.

7. Caracterización socio-educativa de la población local

Tabla 5.: Distribución de la población según sexo y edad. valores relativos.

	Varones	Mujeres	Totales por grupo de edad
Hasta 15 años	45,6%	54,4%	33,66%
16 – 24 años	50%	50%	12,71%
25 – 45 años	50,2%	49,8%	29,80%
46 a 65 años	37,6%	62,4%	15,58%
66 y más años	45,5%	54,5%	8,22%
Total	46,3%	53,7%	100%

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.



En la tabla 5 se aprecia que, del total de la población, el 33,66% tiene hasta 15 o menos años de edad. En el grupo de entre 16 y 24 años existe una notable disminución de personas, probablemente en razón de que muchas de ellas residen temporariamente fuera de la localidad por razones de estudio y, en menor medida, de trabajo. Precisamente este grupo es el que típicamente conforma la masa de estudiantes universitarios. Si una buena parte de los jóvenes de ese grupo se han ido a estudiar a otras universidades, entonces es plausible pensar que han quedado en San Julián los que no pudieron y deben afrontar su deseo de estudiar en esta universidad y con la oferta que la misma ofrece; también se habrían quedado aquellos que han priorizado la cercanía familiar y de amigos y se inscriben en alguna de sus carreras aunque el egreso no constituya, en su horizonte vital, una apuesta fuerte.

El grupo de entre 25 y 45 años es cercano al 30% del total y el porcentaje de quienes registran entre 46 y 65 años de edad es 15,58. El porcentaje acumulado de población por grupo de edad muestra que el 76,20% de la misma tiene hasta 45 años. Sin embargo, prácticamente $\frac{1}{4}$ de la población tiene 46 o más años, siendo la participación del grupo de personas que tienen 66 o más años del 8,22%.

Tabla 6.: Distribución de la población según asistencia a establecimiento educativo por sexo. Valores relativos.

	Varones	Mujeres	Totales según categoría de educación
Asiste	46,2%	53,8%	37%
No asiste pero asistió	46,4%	53,6%	61,4%

Nunca asistió	50%	50%	1,6%
Totales	46,3%	53,7%	100%

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

En las dos primeras categorías, el porcentaje de mujeres que asisten o no asisten pero asistieron es superior en aproximadamente 8 puntos al de los varones. El 98.4% de la población de Puerto San Julián asiste o asistió a algún establecimiento educativo.

Tabla 7.: Mayores de 17 años según leen y escriben. En porcentajes.

¿Lee y Escribe?	Porcentaje
SI	99,2
NO	,8
Total	100,0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Esta tabla muestra que, aunque el porcentaje de los que no asistieron nunca a ningún establecimiento educativo es de 1,6%, la mitad de ellos afirman saber leer y escribir, con lo cual la existencia de analfabetos absolutos es insignificante en la localidad.

Tabla 8.: Estudios que cursan los mayores de 17 años que asisten a algún establecimiento educativo. En porcentajes

Estudios	Porcentaje
EGB 3	12.5
Polimodal	22.5
Terciaria o Universitaria	65.0
Total	100,0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Del total de personas que tienen 17 o más años, encontramos que la mayoría se encuentra cursando estudios superiores, en tanto un número menor no obstante significativo, lo hace en EGB 3 (recuérdese que EGB 3 comprende 7, 8 y 9 año de la educación básica y se corresponde mayoritariamente con los 12, 13 y 14 años de edad), en tanto un porcentaje importante se encuentra en Polimodal.

Tabla 9.: Estudios que están cursando los mayores de 17 años que asisten a algún establecimiento educativo según sexo. En porcentajes

Estudios que están cursando	Sexo	
	Masculino	Femenino

EGB 3	15.0	10.0
Polimodal	30.0	15.0
Terciaria o Universitaria	55.0	75.0
Total	100	100

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Si a la tabla 8 se la desagrega por sexo, encontramos que son los varones los que en mayor proporción asisten a EGB 3 (nivel del sistema educativo que no corresponde con la edad actual [mayores de 17 años]). Asimismo, se registra una notable presencia de varones en polimodal. Por último, en el nivel de educación superior, son las mujeres quienes presentan el mayor peso relativo para esa categoría, siendo estas quienes parecen realizar, hasta ese nivel, una trayectoria educativa “típica”, esto es, sin mayores obstáculos en los niveles previos.

Tabla 10.: Nivel de Instrucción de los mayores de 17 años que NO concurren a ningún establecimiento educativo. En porcentajes

Nivel de instrucción	Sexo	
	Masculino	Femenino
Sin Instrucción o Primario Incompleto	16.7	15.6
Primario completo o Secundario Incompleto	45.2	43.3
Secundario completo o Superior incompleto	27.2	26.6
Superior completo	10.9	14.4
Total	100	100

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

La tabla precedente muestra la distribución por sexo del nivel educativo alcanzado, para personas que **no** concurren actualmente a ningún nivel educativo. Se aprecia una distribución muy similar para cada sexo según nivel de estudios alcanzado, con una diferencia a favor de las mujeres en la categoría superior completo. Merece ser destacado que prácticamente el 60% de la población mayor de 17 años no culminó sus estudios de nivel medio.

Tabla 11.: Nivel de instrucción de los jefes de hogar según sexo. En porcentajes

Nivel de instrucción	Sexo jefe de hogar		Total
	Masculino	Femenino	
Sin Instrucción o Primario Incompleto	20.8	25.6	22.5
Primario Completo o Secundario Incompleto	41.6	47.7	43.8
Secundario Completo o Superior Incompleto	24.9	15.1	21.4
Superior Completo	12.7	11.6	12.3

Total	100	100	100
--------------	-----	-----	-----

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Al diferenciar por sexo a los jefes de hogar y luego introducir su nivel educativo como variable discriminante, encontramos que el 43,8% de ellos tienen un nivel educativo entre "primario completo" y "secundario incompleto". En la categoría "sin instrucción" o "primario incompleto" se registra un 22.5% de jefes, estando las mujeres representadas con poco más de 6% por sobre los hombres. En la categoría "primario completo" y "secundario incompleto", las mujeres logran predominar con poco más de 6 puntos porcentuales sobre los hombres. En la categoría "secundario completo" o "superior incompleto", los hombres obtienen una presencia de prácticamente 10 puntos sobre las mujeres. Aquí también importa resaltar que poco más del 66% de los jefes y jefas de hogar no completaron sus estudios de nivel medio. Resulta importante destacar esta situación, puesto que prácticamente uno de cada dos jóvenes vive en hogares cuyos jefes/fas que tienen un techo educativo bajo.

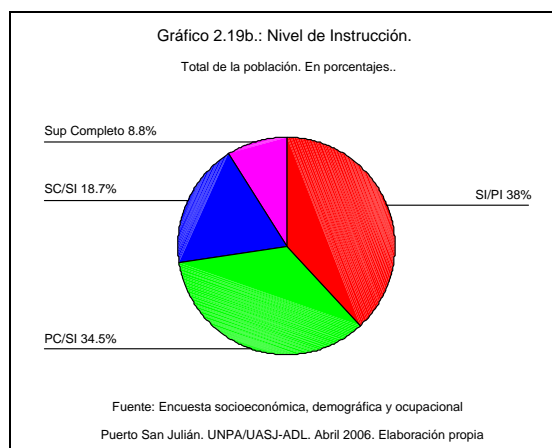


Tabla 12.: Estudios cursados por mayores de 17 años que NO concurren pero concurren y finalizaron un nivel. Máximo nivel alcanzado. En porcentajes

Estudios cursados	Porcentaje
EGB o Primaria	47.4
Polimodal o bachiller	28.3
Técnica	1.1
Terciaria	8.1
Universitaria	15.1
Total	100,0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

De las personas con 17 o más años que no concurren a un establecimiento pero que han concluido algún nivel, encontramos que, claramente, un nivel educativo registra prácticamente el 50% del total de la población: 47.4% en el nivel de EGB o primario

completo. Un porcentaje importante se registra también en polimodal o bachiller y es destacable el porcentaje de personas mayores de 17 años con estudios universitarios completos: 15.1% y terciarios completos: 8.1%

Estos datos son superiores a los registrados por el Censo Nacional de Población de 2001, donde el porcentaje de personas con estudios universitarios completos llegaba a 9%. Una razón posible puede ser a que se dado un proceso de migración hacia la ciudad que incluía un grupo importante de personas con alto nivel educativo, además de los propios egresados que la UNPA ha ido poniendo a disposición de la sociedad sanjulianense.

El porcentaje nacional de madres con educación superior y/o universitaria es 13,2 para hijos en educación superior y 28,2 para aquellos que estudian en el sistema universitario. En el caso de los padres, los porcentajes para las mismas categorías son 11.1 y 28.4, respectivamente, bastante más altos que 4% de educación universitaria (completa e incompleta) de los padres y el 5% de las madres.

En lo que sigue y con la finalidad de ir aproximándonos aun más a nuestro objeto de estudio, haremos un breve repaso por la historia académica de las carreras de formación docente en la UNPA-San Julián, entendiendo que en ese recorrido se han ido construyendo los significados que han impactado y aun afectan las trayectorias educativas en la universidad.

8. El Profesorado en Nivel Primario, antecesor de la carrera en EGB 1 y 2

Las primeras carreras que conformaron la oferta académica de la UNPA-uasj sin duda generaron una impronta en la sociedad, a partir de la cual la universidad comenzó a ser referenciada. Es por ello que resulta entonces de importancia describir brevemente el tipo de oferta y las modalidades de recorrido que hicieron los inscriptos en las carreras de formación docente, centro de nuestro análisis.

Cuando en 1999 entra en vigencia el Plan de Estudios del Profesorado en EGB 1 y 2, se cierra el ingreso al Profesorado en Nivel Primario (PNP), el cual estuvo vigente hasta la inscripción 1998, siendo, junto con el de Profesorado de Nivel Primario, la oferta predominante durante casi toda la década de los `90.

Una diferencia notable entre ambos planes radica en la cantidad de inscriptos cada año para cursar la carrera: en el caso de PNP el grupo más numeroso se inscribió en 1991 y estuvo compuesto por 37 personas, en tanto la primera cohorte de EGB fue conformada por 79 nuevos inscriptos. Prácticamente todos los años la inscripción a la nueva carrera duplica el número de inscriptos con respecto a los años de inscripción de PNP, lo cual podría indicar una clara tendencia a la inserción de la UNPA-UASJ en su contexto regional y a la búsqueda de oportunidades educativas en su oferta académica anual por parte de una población ávida por oportunidades de estudios superiores: esto es lo que se aprecia cada

año en la inscripción. El pequeño número de egresados que registra la carrera muestra que tal avidez no ha sido saciada o que los estudiantes pronto se dieron cuenta que no era eso ni lo que esperaban ni lo que buscaban o en lo que no estaban dispuestos a invertir ni tiempo ni esfuerzo.

Sin embargo, resulta interesante cotejar que prácticamente en igual cantidad de años de inscripción en ambas carreras, los porcentajes de abandono son significativamente más altos en la de EGB. Es necesario en esta instancia mantener claridad acerca de que en el seguimiento de PNP primero se procedió a despejar aquellos casos de inscriptos que no registraban actividad académica (los denominados I tipo 1) y luego se realizó el seguimiento sobre los que efectivamente habían desarrollado alguna actividad en la carrera.

Aun con esta salvedad, llama la atención el número de estudiantes que o bien no inicia o bien abandona los estudios tempranamente en el Profesorado en EGB 1 y 2, tal como es reflejado en la Tabla 20.

A modo de introducción a la problemática del retraso y abandono de estudiantes en las carreras de formación docente en la UNPA-San Julián, puede apreciarse en las tablas que siguen el desempeño de las cohortes 1991 a 1994 de las dos carreras de la división educación que se desarrollaron en la UNPA-UASJ en la década pasada: PNP y PNI (en esta carrera no se abrió la inscripción el año 1993 y se reabrió por última vez al año siguiente).

9. Seguimiento exploratorio de las cohortes 1991/1994 para el Profesorado de Nivel Primario⁵⁴ (PNP)

**Tabla 13.: Carrera: PNP. Cohorte: 1991. Inscriptos dos⁵⁵: 14
Años de Seguimiento**

Categoría	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total	2007
Permanece	14	14	14	14	10	6	4	3 (*)	-
Egresados				1	1		1	3	4
Desertores				3	3	2		8	10

Permanecen: 1 varón, 2 mujeres.

Egresados: 3 mujeres.

Desertores: 1 varón, 7 mujeres.

⁵⁴ En este apartado recupero básicamente la información de Informe Final UASJ (1998)

⁵⁵ **Inscripto uno (I₁):** son aquellos sujetos que realizaron su inscripción a la universidad y no registraron o tuvieron escasa actividad académica. En general, son aquellos ingresantes a los que no se les alcanzó a registrar actuación académica en su cardex (por ejemplo, una asignatura regularizada o final rendido).

Inscripto dos (I₂): es aquella persona que realiza su inscripción a la universidad y registra algún tipo de actividad académica en su cardex.

Porcentaje de retención: 42.85%

Porcentaje de deserción: 57.14%

(*): Se registra 1 egresada más en el año 2002.

Tabla 14.: Carrera: PNP. Cohorte: 1992. Inscriptos dos: 11

Categoría	Años de Seguimiento							Total	2007
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997		
Permanece			11	11	11	9	7	4	-
Egresados						1	1	2	3
Desertores					2	1	2	5 (*)	8

Permanecen: 1 varón y 3 mujeres.

Egresados: 2 mujeres.

Desertores: 1 varón y 4 mujeres.

Porcentaje de retención: 54.54%

Porcentaje de deserción: 45.45%

(*): Una de las estudiantes que al año 1997 fue registrada como “desertora” de la carrera, regresó y se graduó en el año 2002.

Tabla 15.: Carrera: PNP. Cohorte: 1993. Inscriptos dos: 13

Categoría	Años de Seguimiento							Total	2007
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997		
Permanece			13	13	13	13	10	5 (*)	-
Egresados						1	2	3	3
Desertores						2	3	5	9

Permanecen: 5 mujeres.

Egresados: 3 mujeres.

Desertores: 1 varón y 4 mujeres.

Porcentaje de retención: 61.53%

Porcentaje de deserción: 38.46%

(*) Una estudiante que permanecía, cambio a PNI en 1995 y se graduó en 2004.

Tabla 16.: Carrera: PNP. Cohorte: 1994. Inscriptos dos: 19

Categoría	Años de Seguimiento							Total	2007
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997		
Permanece				19	19	19	19	8	-
Egresados							2	2	3
Desertores							9	9	17

Permanecen: 1 varón y 7 mujeres.

Egresados: 2 mujeres.

Desertores: 9 mujeres.

Porcentaje de retención: 52.63%

Porcentaje de deserción: 47.36%

9.1. Breves consideraciones a la evolución de las cohortes 91/94 para PNP

Como ha sido señalado reiteradamente a lo largo de este informe, las lecturas, recomendaciones y conclusiones que se realizan son de carácter provisional, de modo alguno indican direcciones inexorables, sólo tendencias que comienzan a dibujarse y que en futuros estudios habrá que confirmar o desconfirmar. En este mismo sentido, los comentarios a la dinámica de las cohortes adquieren idéntico carácter.

Una primera comparación entre los inscriptos uno y los inscriptos dos por cohortes, muestra que con la excepción del año 92, donde la caída de la matrícula fue general, probablemente por la grave situación social que imperaba ese año en la provincia, en los años 91, 93 y 94 el número de inscriptos dos fue en aumento en términos absolutos. En el seguimiento de las respectivas cohortes 91/94 encontramos 10 egresados sobre un total de 57 I₂, lo cual representa el 17.54% de los I₂.

Otro dato notable es el aumento de año en año del seguimiento del número de I₂ que permanece en la carrera, aún con retraso respecto a la duración de su plan de estudios, lo que podría indicarnos nuevas direcciones en la búsqueda, esta vez relacionada con las razones que pueden dar para justificar esa situación.

El porcentaje de los que permanecen sobre el total de I₂ para los cuatro años de estudio es de 35.08. El porcentaje de deserción para las cuatro cohortes es 47.36%.

10. Seguimiento exploratorio de las cohortes 1991, 1992 y 1994 para el Profesorado de Nivel Inicial

Tabla 17.: Carrera: PNI. Cohorte: 1991. Inscriptos dos: 5
Años de Seguimiento

Categoría	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total	2007
Permanece	5	5	5	5	3	3	2	2 (*)	-
Egresados				1				1	2
Desertores				1		1		2	3

Permanecen: 2 mujeres.

Egresados: 1 mujer.

Desertores: 2 mujeres.

Porcentaje de retención: 60%

Porcentaje de deserción: 40%

(*): Una estudiante egresó en 2001.

Tabla 18.: Carrera: PNI. Cohorte: 1992. Inscriptos dos: 6
Años de Seguimiento

Categoría	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total	2007
Permanece		6	6	6	6	4	4	2 (*)	-
Egresados							2	2	2
Desertores					2		-	2 (**)	4

Permanecen: 2 mujeres.

Egresados: 2 mujeres.

Desertores: 2 mujeres.

Porcentaje de retención: 66.67%

Porcentaje de deserción: 33.33%

(*): Una estudiante se cambio de institución y se graduó.

(): Una estudiante ha vuelto a reinscribirse en 2004 en el Profesorado en EGB 1 y 2.**

Tabla 19.: Carrera: PNI. Cohorte: 1994. Inscriptos dos: 5
Años de Seguimiento

Categoría	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	Total	2007
Permanece				5	5	5	5	3	-

Egresados							1	1	1
Desertores							1	1	4

Permanecen: 3 mujeres.

Egresados: 1 mujer.

Desertores: 1 mujer.

Porcentaje de retención: 80% ; Porcentaje de deserción: 20%

10.1. Breves consideraciones a las cohortes 1991, 1992 y 1994 de PNI

Sobre un total de 16 I₂ en los tres años de seguimiento de las cohortes 1991, 1992 y 1994, encontramos a diciembre de 1997 4 egresados (25%). Los desertores, en términos absolutos, mantienen un número similar al de PNP, con la diferencia de que en esta carrera el número de I₂ es mucho menor.

El número de los I₂ que permanecen es de 7, lo cual representa el 43.75% de la suma de I₂ para las tres cohortes, siendo este un porcentaje algo mayor que el de PNP, donde el porcentaje de permanencia para las cuatro cohortes en estudio es de 35.08.

El porcentaje de deserción para los tres años de seguimiento de cohortes es de 31.25.

11. Análisis de Trayectorias Académicas en el Profesorado en EGB 1 y 2: crónica de un costoso emprendimiento.

Un análisis con relativo detalle de la evolución de las cohortes inscriptas así como del rendimiento académico de los inscriptos a la carrera de EGB 1 y 2 (inscriptos entre 1999 y 2007), permitirá conocer un poco más las circunstancias que afectan la vida académica e institucional de la UNPA-uasj en los últimos años o, lo que sería equivalente solo que transfiera la mirada analítica sobre ellos, cómo ha sido la vida académica para los inscriptos en esas carreras. La última parte del título alude a una situación que aparecía como previsible en el horizonte de las oportunidades educativas para la población que demandaba estudios de nivel superior en San Julián: el componente más visible de esa previsión es la cantidad de materias: las cohortes que se habían inscripto a las carreras precedentes de PNP y PNI manifestaban un comportamiento altamente evasivo con planes de estudios conformados por no más de 21 asignaturas. El Plan de Estudios del Profesorado de EGB 1 y 2 está conformado por 34 materias, 24 de las cuales se cursan entre primero y segundo año (10 en primer año y 14 en segundo).

**.Tabla 1.: Acceso, permanencia, egreso y abandono. Cohortes 1999-2007. Profesorado EGB 1 y 2.
Por año de seguimiento. Valores absolutos y porcentuales.**

Cohorte	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	RET		EGR		AB	
										%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.
1999	79	-	-	-	23 2E	14 4E+1E#	6	3 1E+1E#	2 1E	1	1	13	10	86	69
2000	-	50	-	-	18	14 1E	10	12	8 3E	16	8	8	4	76	48
2001	-	-	44	-	11	8	7	7	1	2	1	0	0	98	43
2002	-	-	-	33	22	14	9	10	7	21	7	0	0	79	26
2003	-	-	-	-	68	37	24	15	11	16	11	0	0	84	57
2004	-	-	-	-	-	55	22	13	6	11	6	0	0	89	44
2005	-	-	-	-	-	-	60	21	14	23	14	0	0	77	46
2006	-	-	-	-	-	-	-	69	18	26	18	0	0	74	51
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	52						

Fuente: Elaboración propia. Datos provistos por Secretaría General Académica UNPA. 2007.

Referencias:

E: Egresados: 14 (lo indicado con # son dos estudiantes que pidieron pase a la UASJ para concluir la carrera)

12. El sinuoso camino que conduce desde el ingreso hasta el título

El seguimiento de cohortes 1999-2007 (*Cfr.* Tabla 1) muestra claramente dos problemas de la carrera de Profesorado en EGB 1 y 2: el retraso con respecto a la duración teórica del plan y el abandono que significa no graduación. El efecto que la conjunción de ambos fenómenos provoca son solamente 14 egresados en una carrera que, a lo largo de 9 años ininterrumpidos de inscripción (incluido el ingreso 2007), registra 510 estudiantes.

La lectura que interesa destacar es la que permite valorar la magnitud de la pérdida que, de año en año, se aprecia en la carrera. El seguimiento de las filas muestra claramente el desgranamiento en cada cohorte, por lo cual de poco sirve que en segundo año uno o unos espacios curriculares tengan buen resultado con los estudiantes que lo cursan si antes no podemos encontrar colectivamente paliativos a la sangría que significa el masivo abandono en primer año y que provoca que una cohorte diezmada comience el cursado del segundo año.

Una mirada atenta permite apreciar que a partir de 2003 se agudiza el deterioro de las condiciones que posibilitan la permanencia, destacándose además que el estudio registra solamente egresos de estudiantes inscriptos en las cohortes 1999 y 2000.

Los primeros dos egresados (un varón y una mujer) de la cohorte 1999 se cuentan transcurridos prácticamente cinco años académicos después del ingreso, lo cual viene a ser un tiempo razonable si se compara con el que emplearan otros/as estudiantes que egresaran posteriormente y para la duración teórica del plan: 3 años y medio. Transcurridos 6 años académicos desde el ingreso 1999, encontramos 4 nuevas egresadas de la misma cohorte, 8 años después del ingreso se registra una más y a la última (a quien todavía le quedan algunas instancias para consumir la graduación) le ha tomado 9 años concluir el plan de la carrera.

De la cohorte 2000 encontramos una egresada en 2004 y 3 más en el año académico 2007. Esta cohorte y la que ingresó en el año 1999 son las únicas que registran egresados.

En los años 2004 y 2006 hay dos egresadas, quienes provenían de otras unidades académicas de la UNPA y sólo cumplieron en la UASJ la instancia de Residencia en el Nivel y Taller de Rol Docente (ambas se dictan simultáneamente).

Tabla 2.: Actividad Académica de los estudiantes del Profesorado en Profesorado en EGB 1 y 2. A julio de 2006. 114 estudiantes inscriptos entre 2000 y 2005. Por año de cursado y materias. En valores absolutos.

		Inscriptos 2000 6	Inscriptos 2001 5	Inscriptos 2002 7	Inscriptos 2003 22	Inscriptos 2004 20	Inscriptos 2005 54
IA	1			1	1	8	35
	2		2	1		9	39
	3	NO SE	HABÍAN	DICTADO	A LA	FECHA DEL	RELEVAMIENTO
	4 ^a		1	1	3	14	37
	5 ^a		1	1	3	12	38
	6 ^a	1	1	1	4	12	37
	7 ^a	1	1	3	5	13	40
	8	1	1	1	3	8	26
	9	1			1	7	52
	10			1	2	7	44
IIA	11	3	2	1	15		
	12	3	2		10		
	13	2		1	1		
	14-15-16						
	17	2	1	1	12		
	18						
	19	3			5	8	
	20	2	1	1	2		
	21						
	22	2		2	2		
23	2	2	2	2			
24	4	2		5	7		

III A	25					2	
	26A	2	1	3	4	7	
	27A	3	2	3	4	7	
	28A	2	2	3	3	5	
	29A	2	1	2	4	2	
	30A	1	1	3	2	2	
	31	2	1	2	2		
IV A							
	32						
	33						
	34						

Fuente: Elaboración propia. Datos primarios sistematizados por Natalia Marcucci y Mario Paredes (Pasantía UNPA /UASJ 2006-2007). En todos los casos, la numeración de las asignaturas se corresponde con el número de orden previsto en el Plan de Estudios.

13. Seguimiento de la actividad académica de los alumnos UNPA-UASJ desde la inscripción 1999 al mes de julio de 2006

La Tabla 2 muestra como, a julio de 2006, se encontraban los estudiantes de las diferentes cohortes respecto al cursado del Plan de Estudios: se aprecia el desigual tránsito de los mismos por la extensa grilla de materias: alumnos inscritos en el año 2000, 6 años después todavía cursan materias de primero y segundo año.

Una reflexión acerca de lo que el análisis de cohortes por materias que cursan (*Cfr.* Tabla 2) muestra destaca que los estudiantes no parecen valorar suficientemente la importancia de respetar las correlatividades ni tampoco tomar en cuenta las pocas interdicciones que el plan presenta: por ejemplo, no se puede comenzar la etapa de Residencia si se adeuda alguna materia, por lo cual muchos de los que cursan las didácticas II, en caso de aprobarlas, deberán dedicar mucho tiempo a completar las materias pendientes de años anteriores antes de ingresar a la Residencia en el Nivel.

Cada año de cursado en la carrera, un porcentaje variable de alumnos no se inscribe a los espacios curriculares previstos por plan para cada uno de ellos. De la inscripción registrada en el

año 2005 a la fecha es notable el número de abandonos registrados, superando ampliamente al de los que regularizan o promocionan. En este caso, una discriminación por carreras, modalidad de cursado (SATEP con/sin utilización de la plataforma y presencialidad “pura”, como ha sido tradicional y ortodoxamente entendida: el cara a cara como instancia central del proceso de enseñanza y aprendizaje) y localidad puede dar nuevas vías de interpretación a este fenómeno que adquiere connotaciones dramáticas para la prosecución de la carrera en un significativo número de estudiantes.

Lo que queda claro es que a lo largo de la vigencia del plan de EGB 1 y 2 (desde su inicio en el ciclo académico 1999) no han existido ni instrumentos ni políticas académicas eficaces (tanto a nivel UNPA como UASJ) eficaces en la reducción del impacto de las diversas circunstancias que, de año en año, provocan el abandono de la carrera.

14. Valoración por año de inscripción en la carrera de EGB 1 y 2

Año 2000

Encontramos a julio de 2006 6 alumnos inscriptos en el año 2000 que registraban actividad en la UASJ, sobre un total de 79 reinscriptos para ese año. Para esa fecha, como máximo, tres de ellos se encontraban cursando el tramo final de la carrera (Didácticas y taller III) instancias previas a la Residencia y Taller de Rol Docente. Los demás aun permanecían cursando materias correspondientes a primer y segundo año. Algunos/as o los/as 6 habían regularizado 9 espacios curriculares de primer y segundo año.

En las trayectorias de los 6 inscriptos, se aprecia la dispersión de materias que todavía cursan, especialmente la importancia relativa que adquieren las de primero y segundo año por sobre las que deberían estar cursando luego de 6 años de permanencia en la carrera.

Tanto en el caso de esta cohorte como en la de ingreso 2001, además de materias de primero y segundo año, los estudiantes se encuentran cursando todas las didácticas II, 4 materias anuales, por lo que puede suponerse que la carga de estudio que afrontar es muy alta y la resolución de la situación se aprecia en el alto número de estudiantes que cada año abandona el cursado de materias de los diferentes años o directamente no inicia el mismo, pese a realizar su inscripción.

Año 2001

Para los inscriptos en el año 2001, llegan a la reinscripción 2006 5 estudiantes, de los cuales como máximo 2 cursaban materias del tramo final de la carrera y otros habían cursando con diversa suerte materias de primero y segundo (2 regularizaron, 5 abandonaron y 2 no regularizaron)

Año 2002

Para 7 inscriptos que continuaban en carrera, se repite la situación: cursaban las materias anuales de 3er año y una variedad de espacios curriculares de primero y segundo.

Año 2003

Los 22 inscriptos que permanecen en la carrera a la fecha del relevamiento, presentan también una gran dispersión en el cursado de materias. Sin embargo, es posible destacar claramente dos grupos: uno que se concentra en buena parte de las materias de segundo año y otro, más pequeño, que avanzaría al ritmo que propone el plan de estudios.

En esta cohorte como en todas las revisadas en el estudio, el retraso respecto al tiempo pautado por el plan de estudios es importante, a tal punto, que los estudiantes de esta cohorte deberían haber estado concluyendo el cursado de la carrera al cierre del relevamiento (julio de 2006). Sin embargo, la mayoría de ellos todavía está cursando materias de primero y segundo y apenas un puñado las de tercero, por lo que todavía estaban, como poco, a un año de la graduación. Lo cierto es que hasta fines de setiembre de 2007 ninguno de ellos había concluido sus estudios.

Año 2004

En este año, sobre 20 inscriptos que continúan, se destacan dos grupos bien diferenciados: uno, concentrado en materias de primer año y otro en las de tercero. En segundo año, solo se registra actividad en dos materias: 8 en una y 7 en otra. En condiciones óptimas, este grupo debería haber estado cursando el tercer año al momento del relevamiento, situación en la que se encontraba alrededor del 40%.

En ocasiones, el no dictado de una materia (como ocurrió en 2005 con Didáctica de la Lengua y Literatura I (DLyLI), que se desarrolla por plan en el IIC y corresponde al segundo año del profesorado) puede acarrear retrasos impensados. En el caso mencionado, supuso para los estudiantes que estaban en condiciones no poder cursar al año siguiente la DLyL II (anual en tercer año), circunstancia que literalmente supuso la extensión de la carrera en 1 y ½ año para los afectados. En otras, el movimiento de espacios curriculares de un cuatrimestre a otro descarga sobre los estudiantes los efectos de la excesiva flexibilidad en el cumplimiento del Plan de Estudios y/o de la improvisación en la cobertura de los mismos.

En los inscriptos 2005 como era de esperarse, no encontramos actividad en tercer año. Sin embargo, llama la atención que tampoco se los encuentra en segundo año, donde sería posible encontrar alguna actividad académica luego de 1 año y medio de trayectoria en la universidad.

15. Actividad Académica

Las Tablas 1 y 2 muestran contundentemente el retraso en el cursado de aquellos que, por la cantidad de años que llevan inscriptos en la carrera, deberían estar en una posición avanzada dentro de la carrera y que, en realidad, se encuentran en otra bastante diferente. En muchos casos, probablemente la imposibilidad de cubrir algunas materias abra la posibilidad de cursar

otras en compensación quedando aquella pendiente; sin embargo, esa circunstancia no es suficiente a los fines de explicar los complicados recorridos académicos que cada estudiante desarrolla en la UNPA-UASJ.

Tabla 3.: Actividad Académica de los estudiantes del Profesorado en EGB 1 y 2. A julio de 2006. 114 estudiantes inscriptos entre 2000 y 2005. Por materias y condición de actuación académica según año de cursado. En valores absolutos.

	Inscriptos 2000 6	Inscriptos 2001 5	Inscriptos 2002 7	Inscriptos 2003 22	Inscriptos 2004 20	Inscriptos 2005 54	
IA	1		1p	1p	9 3a 4nr 7a	36 1c 15A 2 nr 17p	
	2		2a	1r	9 2r 7a	39 7r 32a	
	3C	NO SE	HABÍAN	DICTADO	A LA	FECHA DEL	RELEVAMIE NTO
	4A		1L	1L	3L	14 10L 3a 1si	37 13L 12si 6c 4a 2r
	5A		1a	1nr	3 1r 2a	12 1r 8a 3nr	38 11r 18a 9nr
	6A	1a	1a	1nr	4 2a 2r	12 2r 9a 1nr	37 2c 10r 21a 4nr
	7A	1L	1L	3 2L 1a	5 4L 1c	13 11L 1a 1nr	40 27L 4c 4a 5nr
	8	1r	1r	1r	3 1r 2a	8 5c 2a 1nr	26 17r 7a 1nr 1i
	9	1r			1r	7 1r 5a 1nr	52 8r 12a 3nr 26nsi 3ip

	10			1p	2p	7 3a 1nr 3p	44 2r 9a 7p 26nsi
IIA		Inscriptos 2000 6	Inscriptos 2001 5	Inscriptos 2002 7	Inscriptos 2003 22	Inscriptos 2004 20	Inscriptos 2005 54
	11	3 2r 1nr	2nr	1nr	15 10a 5nr		
	12	3r	2 1r 1a		10 7a 3nr		
	13	2r		1a	1a		
	14						
	15						
	16						
	17	2c	1c	1c	12c		
	18						
	19	3i			5i	8 3r 2a 2nr 1i	
	20	2i	1i	1i	2 1ip 1 nsi		
	21						
	22	2i		2i	2 1ip 1i		
	23	2i	2i	2i	2 1ip 1i		
24	4i	2i		5 1ip 4i	7 1r 2a 3nr 1i		
	25					2 1c 1i	
	26A	2c	1c	3c	4c	7 1c 5r 1i	

III A	27A	3c	2c	3c	4c	7 1c 4r 2a	
	28A	2c	2c	3c	3c	5 1c 4i	
	29A	2c	1c	2c	4c	2 1c lip	
	30A	1c	1c	3c	2c	2 1c lip	
	31	2i	1i	2i	2i		
	32						
	33						
	34						
IVA							

Fuente: Elaboración propia. Datos sistematizados por Natalia Marcucci y Mario Paredes (Pasantía UNPA /UASJ 2006-2007).

Referencias:

a: abandonó ip: inscripción provisoria
p: permanece c: continúa
r: regular i: inscripto
nr: no regularizó
nsi: no se inscribió

La lectura de las Tablas 2 y 3 muestra que la mayoría de los inscriptos en 2005, al momento del relevamiento de la actividad académica (julio de 2006) deberían estar cursando materias de segundo año, situación que acontece en pocos casos y en solo dos materias, es decir, todavía la mayoría está concluyendo el cursado del primer año. La extensión del plan de materias para primer año no se compara con la del segundo: aquel incluye 10 espacios curriculares y el segundo 14, radicando en esta cantidad de materias una de las probables fuentes del retraso y abandono de estudiantes en la carrera.

Este panorama puede complicarse aun más si alguna de las materias no son dictadas o si las mismas son movidas del orden que prevé el plan. Cualquiera de esas situaciones supone una sobrecarga adicional más adelante: por ejemplo, si una materia del primer cuatrimestre pasa al segundo, eso supone un relativo alivio en el primero y una recarga importante en el segundo; si una materia no se da cuando está pautada en el plan, eso supone que deberá desarrollarse en otro

momento, cuando sobrellevarla supondrá necesariamente un aumento de la exigencia académica y superposición con otros espacios curriculares.

Sin embargo, por si aun el panorama no fuera lo suficientemente preocupante, un análisis más detallado de la condición de cursado en cada materia (Tabla 3) muestra que un elevado porcentaje de los estudiantes inscriptos en los espacios curriculares de cada año no han regularizado o promocionado los mismos. Un buen número de ellos ha sido registrado como “abandono”, es decir, no han completado el cursado del mismo, o “no se inscribieron” para cursarlo o, pese a cursarlo, no alcanzaron los requisitos mínimos para regularizarlo.

Este desmenuzamiento permite destacar una tercera categoría de importancia en el abordaje del fenómeno del ingreso y la permanencia de estudiantes en la universidad y que suma su poder explicativo a las dos antes destacadas (retraso en el cursado y abandono): muchos estudiantes se inscriben y/o reinscriben cada año desarrollando durante el mismo una limitada actividad académica, nula en muchos casos, con lo cual tenemos que el número de estudiantes que se reinscriben no se refleja automáticamente en la actividad académica en cada espacio curricular y/o año de la carrera, en algunos casos permanecen cursando una o dos materias y rindiendo algún que otro final cada año.

El estudio detallado de la actividad académica de los ingresantes 2007 da una instantánea de cómo parecen operar los estudiantes de cara al desafío que les propone la universidad: recorridos azarosos, no inicio del cursado de la carrera o de algunas materias, abandono de materias iniciadas y el cursado de espacios que no necesariamente son claves de cara a cursar el segundo año: es decir, la trayectoria que parecen elegir se asemeja más a una serie de rebotes y azares que al seguimiento de la secuencia establecida por un Plan de Estudios que parecen ignorar metódicamente y que, en consecuencia, no se ajusta ni de cerca de las expectativas educativas de los inscriptos.

16. Actuación Académica

La actuación académica de los inscriptos a las diferentes cohortes entre 2000 y 2005 (con registro hasta junio de 2006) un análisis detallado de la misma (Tabla 3) muestra claramente la tercera faceta, a la que refería más atrás, y que impacta fuertemente en las chances de graduación: en primero y segundo año de la carrera, las actuaciones académicas positivas (regularizar o promocionar una materia) son inferiores a las actuaciones académicas totales. Esto implica que muchos estudiantes registrados como reinscriptos y regulares en la carrera no están desarrollando actividad o lo hacen con muy baja intensidad: para 114 estudiantes incluidos en el periodo en estudio, registraban en primer año 481 actuaciones totales y sólo 161 positivas. Las restantes 320 han sido intentos fracasados. Esto porque un buen número de ellos no regularizan las materias que cursan o directamente no completan el cursado o se inscriben y no inician el mismo (en cuyo caso constan como abandonos).

En el segundo año, sobre un total de 109 actuaciones académicas registradas, 43 son positivas, es decir que las restantes 66 también han sido esfuerzos que no lograron consumir la aprobación o regularización de una materia.

Es en el tercer año donde la tendencia se revierte, especialmente porque al momento del relevamiento de la información, sobre 79 actuaciones académicas totales y 63 positivas, 54 de las mismas correspondían al cursado de materias anuales, por lo cual los estudiantes constaban como continuando el cursado de las mismas y se registraban 9 regularizaciones en dos de esas materias: la número 26 y la 27.

Al cierre de este sumario análisis, son pertinentes tres recomendaciones que apuntan a mejorar el registro de las actuaciones de los estudiantes en cada materia:

Primera, y más centrada en lo administrativo de la actividad académica, resulta de suma importancia registrar correctamente “abandonó” e “insuficiente” con el fin de lograr una valoración fehaciente del “abandono real” (entendido como aquel que ocurre cuando el estudiante inicia el cursado y lo deja en alguna parte del cuatrimestre, no logrando cumplir las condiciones mínimas para regularizar) y, de ese modo, diferenciarlo claramente del “no inicio” de cursado, aun cuando el estudiante esté inscripto para cursar la materia.

Segunda, un seguimiento anual por materias y estudiante permitiría apoyar a aquellos docentes y estudiantes involucrados en espacios con alto porcentaje de abandono o no regularización ni promoción, de modo tal de mejorar las posibilidades de permanencia en la misma y en la institución, a la vez que evitaría retrasos indeseados.

Por último, promover explícitamente la importancia de que la mayor cantidad de materias sean promocionales, puesto que ello evita a los estudiantes duplicar esfuerzos (estudiar para aprobar prácticos y luego nuevamente para el final) e involucrarse de otro modo en la cursada, especialmente en un Plan de Estudios con tantos espacios curriculares (34) y tan poco tiempo previsto de cursado (3 años y medio).

17. Cohorte 2007: el desempeño del primer año de inscripción a octubre de 2007

Tabla 4.: Inscripción a materias y condición de cursado.
52 nuevos inscriptos 2007 en EGB 1y2. Valores absolutos.

Primer Año										
Materias	1	2	3	4A	5A	6A	7A	8	9	10
Inscriptos a materias	42	44	10	40	41	41	38	28	26	20
No Inscriptos	10	8	42	12	11	11	14	24	26	32
Permanencia Estimada(*) A 10/07	19	s/i	4	s/i	20	17	6	15	21	15

Fuente: Elaboración propia. Datos provistos por la Coordinación de Bienestar Estudiantil UNPA-UASJ. 2007

(*): según consulta personal con profesores responsables, a octubre de 2007.

En lo que va del año 2007, un simple seguimiento de los inscriptos a la carrera y su posterior inscripción a materias, permite apreciar el veloz desgranamiento que sufren las cohortes desde el primer año del cursado. La situación se agrava en el caso de las materias anuales, pues recurrir las mismas supone una recarga en la actividad del alumno durante todo el año, además de la demanda propia de las asignaturas que curse del año siguiente.

Resulta imperioso a esta altura del desarrollo de la carrera y con los resultados brevemente reseñados, tener una mirada contextual y de conjunto acerca del devenir de la carrera. Esto por dos razones: primera, parece un resultado de por sí evidente que la puesta en práctica de medidas aisladas (vg., pase masivo al uso de la plataforma) no afecta significativamente en el abandono de la carrera. Aun si todos los profesores trabajaran según lo previsto en cada estándar, la demanda de tiempo (descontando que disponen de internet banda ancha y una PC de buena calidad) que cursar 5, 7 o 10 espacios curriculares bajo esta modalidad haría prácticamente imposible el cursado para la mayoría de los que quisieran llevarlo adelante; segunda, la investigación realizada y la comprobación del trabajo que cada año llevan adelante los estudiantes, estaría mostrando que todavía persisten graves problemas de lectura comprensiva y para escribir de modo claro lo que piensan o quieren transmitir.

El prácticamente fijo índice del 70% o más de abandono por año en cada una de las cohortes en estudio debería impulsar a pensar e implementar nuevas modalidades de atención que permitan

abatir el mismo, lo cual estaría dando cuenta de una cabal preocupación por atender las necesidades de los estudiantes del profesorado.

Por último, el análisis muestra lo preocupante de la situación y permite la formulación de una hipótesis, cuyos elementos exceden el ámbito académico: la problemática de fondo trasciende (y esto no quita relevancia a las mismas) la extensión del plan, el cuestionamiento siempre presente de sí los estudiantes poseen o no las habilidades necesarias para afrontar el desafío de estudiar en la universidad y también la limitada oferta de carreras (toda oferta lo es en mayor o menor grado, en cualquier universidad): podría ser el esfuerzo mismo que demanda la tarea de estudiar el que no es valorado como imprescindible en pos de un logro que, en apariencia, no están convencidos de querer y para mejorar una condición social que, probablemente estén intuyendo, pueden lograrlo por medios menos onerosos en términos emocionales, económicos y de tiempo.

Lo que sí puede afirmarse con claridad es que la solución no pasa por mirar y/o abordar aspectos aislados del fenómeno, sino que se impone una estrategia dual y convergente: se debe mirar el conjunto de los problemas en perspectiva histórica y también por año y por espacio curricular, además de atender al contexto del cual la UNPA-UASJ y la carrera de EGB 1 y 2 se incluyen. Es decir, debe haber una estrategia inclusiva que no priorice aspectos anticipadamente y de respuestas aisladas, sino que procure comprenderlos en el marco de su interacción tanto hacia dentro de la carrera y la UASJ como hacia fuera, con la sociedad local y la regional.

18. Impacto de la actual coyuntura: las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) en la Educación Superior

Como última instancia de este análisis de dimensiones del contexto regional, cuya importancia es central de cara a comprender las fuentes donde los diversos significados sobre la educación superior son construidos, presento una breve referencia a la difusión y percepción que el uso de la internet tiene en el ámbito educativo así como la posibilidad de que tal modalidad pueda masificarse de modo e garantizar, razonablemente, una verdadera democratización de la educación superior.

En la actual coyuntura de la UNPA-UASJ es probable que un número razonable de estudiantes no intente inscribirse en alguna de las diferentes carreras que aquí se desarrollan, atentos a que la modalidad de estudio virtual tiende a preponderar sobre la presencialidad y la consecuente interacción cara a cara entre profesores y alumnos. Esta circunstancia incorpora al menos un componente que extraña aun más al alumno con el conocimiento y la posibilidad de apropiárselo: debe resolver por sus propios medios aquello que no pueda o no comprenda (San Martín Alonso, 2004). La modalidad virtual incorpora posibilidades de intercambio a través de herramientas como correo electrónico, foros y chat, entre otras. Para muchos estudiantes que no residen en Puerto San Julián seguramente las mismas puedan constituirse en importantes auxiliares en el desarrollo de una actividad que, de todos modos, llevan adelante (y llevaban hasta aquí) en soledad. Sin embargo, no es menos cierto que la imagen de desamparo que

proyecta tal modalidad, especialmente para aquellos que pudiendo asistir regularmente a clases y que valoran la interacción directa con los compañeros y el/la profesor/a, son conducidos a la virtualidad, puede tornarse desmovilizante para un buen número de noveles estudiantes.

Un elemento que la modalidad virtual adiciona a la instancia de educación superior no puede ser valorado como de bajo impacto: es económico. Disponer del equipamiento mínimo para desarrollar estudios bajo la misma es relativamente costoso: PC, impresora, conexión a internet on line (preferentemente banda ancha). Un estudio en la ciudad de San Julián ha mostrado que en aproximadamente el 40% de los hogares de la ciudad hay una PC: el 91% de las mismas se ubica en sectores altos y medios-altos. Respecto de la conexión a internet, el 15% de los hogares la poseen: el 100% de las mismas se ubica en el nivel socioeconómico alto y medio alto (*Cfr.* Tablas 24 y 25).

En general, no son estos jefes/fas de hogar ni sus hijos estudiantes habituales de la UNPA-San Julián, con lo cual se evidencia que, potencialmente, la modalidad de educación virtual excluye a buena parte de la población que hasta ahora demandaba estudios en la UNPA-UASJ: sectores medios y bajos que encontraban aquí tal vez su única chance de acceder a la educación superior a costos manejables para ellos. Una exclusión que parece simbólica y que, sin embargo, adquiere ribetes concretos para los estudiantes o aspirantes a serlo: no todos disponen del tiempo y del equipamiento para cursar bajo esta modalidad, sea por cuestiones laborales o familiares o hasta por cuestiones de preferencia: muchos/chas preferirían asistir a clases con el profesor en vez de pasar largas horas de solitaria (y cibernética) lectura.

Tabla 24.: Tenencia de PC e Internet en los hogares. En porcentajes

Computadora Personal	38
Internet	15
Otros bienes	47

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

Tabla 25.: Hogares con PC y/o Internet según nivel socioeconómico. En porcentajes

	Computadora	Internet
Alto y Medio	91	100
Bajo	9	--
Marginal	--	--

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

Esta tabla complementa la anterior y muestra que el 100% de las conexiones a internet están en hogares clasificados como “medio típico” a “alto”. Los hogares que disponen de, al menos, una computadora pertenecen mayoritariamente al estrato definido como “medio” y “alto”. El sector categorizado como “bajo” obtiene una representación del 9%.

Las tablas están mostrando con bastante claridad que la población que podría tomar ofertas de educación a distancia que supongan el empleo de PC e internet forma parte de un grupo restringido y ubicado en el estrato socioeconómico alto, por lo cual probablemente sean muy selectivos en las ofertas que considerarán como importante para ellos, en consideración de que en la modalidad virtual pueden tomar ofertas educativas de, prácticamente, cualquier parte del mundo.

Una lectura posible, relacionada con lo que la tabla no muestra y que, sin embargo, está implícito: es que la enorme mayoría de los estudiantes actuales (y también de los potenciales) que no pertenecen a los sectores socioeconómicos “alto” o “medio” estarían quedando fuera de la posibilidad de usufructuar las actividades de capacitación y la oferta actual de carreras de las instituciones universitarias (u otras) de la región (o fuera de ella) si la modalidad a distancia con uso de internet/PC se presenta como la única posible para acceder a las mismas.

Tabla 26.: Empleo de tecnologías básicas de la comunicación y la información en mayores de 17 años. En porcentajes

	SI	NO
Utiliza Computadora	46.7	53.3
Busca información en internet	40.2	59.8
Utiliza correo electrónico	39.3	60.7

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

En esta tabla es apreciable el importante porcentaje de personas que utilizan las NTICs, especialmente correo electrónico e internet. Sin embargo, como fue mostrado en la tabla precedente, la propiedad de las computadoras y el acceso a internet está concentrado en los grupos de nivel socioeconómico más alto de la sociedad sanjulianense. No obstante, la tabla está mostrando que un alto porcentaje de la población sabe utilizar y utilizan esas herramientas, con lo cual se encuentra resuelta en un porcentaje importante una de las problemáticas asociadas a las NTICs: la alfabetización para su comprensión y utilización.

Tabla 27.: Motivos por los que no utiliza computadora, internet y/o correo electrónico. En porcentajes

	Porcentaje
No sabe computación	51.1
No tiene posibilidades de acceder a una PC pero sabe utilizarla	17.2
Sabe utilizar PC pero no Internet	4.5
Sabe utilizar internet pero no tiene como acceder	4.5
No le gusta	21.6
NS/NR	1.1

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

Entre las razones esgrimidas por los encuestados para explicar el no uso de esas herramientas destaca claramente: “no saber computación” (51.1%), lo cual coincide casi exactamente con lo indicado en la tabla precedente respecto del porcentaje de personas que no utilizan PC; en segundo lugar emerge la opción “no le gusta” (21.6%) y luego el “no tener posibilidades de acceso a una PC –aunque sabe utilizarla-” (17.2%)

Tabla 28.: Mayores de 17 años que consideran la posibilidad de realizar estudios a distancia. En porcentajes

SI	27.9
NO	71.7

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

Esta tabla permite apreciar la escasa inserción social que tiene la educación a distancia, en tanto el 71.7% no la considera como una posibilidad para realizar estudios. Importa destacar, no

obstante, el 27.9% que sí la valora como una oportunidad para desarrollar los mismos.

**Tabla 29.: Percepción de la calidad de los estudios a distancia.
Mayores de 17 años. En porcentajes**

Es de igual nivel que la enseñanza presencial	15.9
Es mejor nivel que la enseñanza presencial	8.7
Es de menor nivel que la enseñanza presencial	52.4
No conoce mucho del tema	15.9
No responde	7.1

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián.

Esta tabla evidencia buena parte de las razones que se esgrimen con el fin de justificar la negativa a emprender estudios a distancia. Aquí, debe establecerse claramente que educación a distancia no significa educación bajo la modalidad virtual, aunque en nuestro contexto esta modalidad absorbe cada vez más el contenido de aquel concepto. Tales estudios son percibidos como de “menor nivel que la enseñanza presencial” por el 52.4% de los encuestados. El 15.9% la considera de “igual nivel que la presencial” y un 8.7% los valora como de mejor nivel que la enseñanza presencial. Por lo menos, resulta interesante aquí indagar en torno a cómo se ha construido esa imagen y cuál ha sido el papel de la UNPA-UASJ al respecto.

A estos resultados deben sumarse los presentados en las tablas previas, con lo cual se conforma un escenario de análisis que permite valorar las posibilidades que se abren para la educación a distancia bajo la modalidad virtual entre los habitantes de Puerto San Julián: de un lado, debe pensarse en la carencia de equipamiento mínimo para hacer uso de la modalidad así como a la percepción de que, como una forma de educación a distancia, es de menor nivel que la enseñanza presencial, obstáculos que requieren ser salvados satisfactoriamente antes de avanzar en esa dirección; probablemente contribuye a ello el que la modalidad sea aún incipiente en la región y requiera, para un número importante de personas, una alfabetización en el uso y valoración de potencialidades que las NTICs aportan en el ámbito educativo (Andrade, 2007). Esa tarea

requiere de un tiempo razonable con el fin de instalar la modalidad y luego exponer los resultados que servirán para que potenciales usuarios comiencen a considerarla entre sus opciones.

En este escenario, un nuevo significado estaría ganando espacio en la sociedad regional: la universidad no es para nosotros por dos razones: a la condición de no ser inteligentes se sumaría la de ser económicamente insolventes, por no disponer, al momento de la inscripción, del equipamiento requerido para estudiar en la modalidad virtual.

La existencia en la UNPA-UASJ de un “ciber” académico y salas con PC y acceso a internet banda ancha no ha resuelto el obstáculo que, a la postre, parece resultar crucial: no sabemos qué tipo de vínculo afectivo establecen los estudiantes con el conocimiento (Teobaldo, en Delacourt) ni tampoco conocemos cómo visualizan su futuro ni cuánto apuestan a la carrera elegida de cara a obtener mejores condiciones de vida, más allá de cursar enteramente bajo una modalidad presencial, virtual o una mixta.

Lo que aparece más claro en este horizonte son aspectos que cobran relevancia y oscurecen la viabilidad de la modalidad virtual, al menos como actualmente se está implementando: primero, existen problemas de comprensión en el trabajo con los diferentes materiales de lectura que la virtualidad no puede resolver. Al respecto, la comprensión de un texto se obtiene a partir de un trabajo paciente y minucioso entre el profesor y el estudiante, el cual no se reemplaza con una guía de lectura, por más elaborada que esta sea; y esa habilidad para llevar adelante una lectura comprensiva no fue aprendida antes pues deberán aprenderla ahora, lo que no se puede es darla por supuesta. Segundo, imagine el lector la enorme cantidad de tiempo, energía y disposición a invertirlo en el estudio que requiere cursar 10 espacios curriculares en primer año y 14 en segundo para avanzar según la pauta del Plan de Estudios. Tal vez los 14 egresados que registra la carrera en 9 años de inscripción y con el paso de más de 550 estudiantes, sean una respuesta y, a la vez, la demanda de una urgente revisión tanto de la extensión del plan como de diferentes aspectos vinculados a la oferta académica y la carrera de EGB en sí misma, entre los cuales en los últimos años la educación virtual ha ganado un espacio en expansión.

Como última referencia al tema abordado en este apartado, es pertinente afirmar que para los estudiantes que no residen en la localidad donde está la sede de la UNPA, la modalidad virtual, aun con todas las dificultades que plantea en cuanto a equipamiento, seguramente mejorará las chances de acceder y trabajar con los materiales de las diferentes asignaturas. Lo que podrá garantizar es un mejor proceso de aprendizaje y de lectura comprensiva de los textos, por lo que la principal preocupación que visualizan los estudiantes, centrada en el trabajo con “el material bibliográfico y su lectura comprensiva” sigue impertérrita e incolumne, desafiando las posibilidades de permanencia y graduación ya no desde anaqueles y librerías, sino desde la plataforma virtual en formato word o pdf.

Sin embargo, para los estudiantes que residen en la localidad y que deben cursar bajo esa modalidad, la situación es distinta: muchos de ellos pueden no comprender a cabalidad por qué residiendo en el mismo ámbito donde está la universidad no concurren a cursar regularmente como habían asumido que era su tarea de estudiante hasta hace poco. Para ellos, paradójicamente, se abre también un nuevo escenario que los iguala en términos de posibilidades, con el grupo que hoy dispone de posibilidades reales para estudiar bajo la virtualidad: si esta es la modalidad en que deben estudiar la carrera elegida, entonces también para ellos el universo de estudio se extiende virtualmente a todo el planeta, con lo cual la supuesta democratización de la educación superior se hace a expensas de la propia UNPA: a igualdad de condiciones, se inscribirán en aquellas ofertas que, aunque rentadas, despierten su interés. Estén donde estén.

El análisis de la información presentado en este Capítulo se constituye en un valioso trasfondo a los fines de comprender las trayectorias por las que transcurren las vidas académicas de cientos de estudiantes en la UNPA-uasj, especialmente en el análisis de cómo afectan esas trayectorias, aún desde mucho antes de comenzarlas. Tal es el interrogante para el que, a partir del próximo capítulo, se comienza a reflexionar con el objetivo de comprenderlo.

Capítulo 4:

Análisis estadístico descriptivo de inscriptos, reinscriptos y no reinscriptos (UNPA/UASJ) entre 1991 y 2000

La descripción estadística de la población de inscriptos entre 1991 y 2000 en la UNPA/UASJ tiene por finalidad mostrar, a partir de variables seleccionadas, su composición. No se efectúan análisis estadísticos más sofisticados, puesto que la información sistematizada y analizada resulta suficiente como contexto de análisis en la presente investigación.

Con el fin de abreviar la lectura del extenso análisis descriptivo, presento a continuación unas pocas reflexiones surgidas de la interpretación del material cuantitativo que integra la mayor parte del presente Capítulo, con el fin de seguir avanzando en el esfuerzo comprensivo de las trayectorias educativas desarrolladas en la universidad.

1. Anticipaciones acerca de la matrícula 1991-2000

El análisis estadístico descriptivo, cuyo detalle se presenta a partir del próximo apartado, permitió realizar valoraciones de importancia a los fines de esta investigación, constituyéndose en una importante referencia contra la cual confrontar muchas de las afirmaciones que se realizan en diferentes estudios sobre deserción (tal como fueron presentados en el Capítulo 1, Apartado 7 y ss.). Sin embargo, adquieren su máxima importancia de cara al análisis de las trayectorias educativas que realizan los cientos de estudiantes que se han inscripto en alguna de las carreras que ofrece la UNPA-San Julián y a los cuales, a partir de entrevistas realizadas a un puñado de ellos, intentaremos comenzar a comprender (*Cfr.* Capítulo 5).

En esta línea argumental, presento a continuación un análisis puntual de siete variables que suelen ser indicadas como de peso en la explicación de la permanencia y la deserción universitaria: sexo, edad, estado civil, situación de trabajo, horario de trabajo, con quien vive y número de hijos

La **edad** adquiere cierta relevancia al explicar la reinscripción, especialmente en un grupo de edad: entre los 18 y los 24 años, donde considerando la totalidad de los inscriptos, se reinscribe un 13,5% más que los que no lo hacen. Tanto en varones como en mujeres la edad otorgaría mayores chances en la posibilidad de reinscribirse, especialmente en las últimas, donde la reinscripción es un 12% mayor que en los hombres (*Cfr.* Tabla 9).

Sobre 414 Inscriptos Dos en el periodo en estudio (aquellos que, al menos, regularizaron una materia *Cfr.* Capítulo 1, apartado 5), cuyos edades oscilan entre 18 y 24 años, el 65% (270) no se reinscriben a la carrera iniciada. En el otro extremo, sobre 42 inscriptos de 41 años o más, el 81% (34) no se reinscribe. Esta lectura permite aseverar que, más allá de las diferencias comprobables en los distintos grupos de edad, existe un claro problema con la reinscripción a las materias de la carrera elegida, parte del cual podría explicarse en la limitada oferta académica y al perfil profesional de las mismas, entre otros aspectos que no agotan la complejidad del fenómeno (*Cfr.* Tabla 1).

El **genero** no parece ser, en general, una condición de peso en la posibilidad de concretar la reinscripción. Así, para la matrícula total entre 1991 y 2000, sobre un total de 568 mujeres

inscritas, el 65% (372) no se reinscriben; en tanto, del total de varones inscritos, el 81% (216) no se reinscribe. Esta lectura ratifica lo indicado más atrás respecto de la oferta de carreras: los profesorado tienden a ser vistos más como una oferta dirigida a las mujeres que a los varones quienes, pese a intentarlo, se desalentarían con mayor facilidad (*Cfr.* Tabla 14).

El **Estado Civil** soltero/ra obtiene preponderancia en los reinscriptos, donde encontramos un 8% más de inscritos que en el grupo de los que no lo hacen. En los hombres es notable la diferencia porcentual (+17,5) a favor de los que se reinscriben por sobre los que no lo hacen; alcanzado para las mujeres una diferencia mucho menor: 6,8 a favor las reinscriptas (*Cfr.* Tabla 12).

Del total de inscritos que son solteros, el 68% (304) de ellos no se reinscribe. En tanto, de los casados, el 75% (237) no se reinscriben. El porcentaje que presenta esta última categoría podría pensarse como previsible, atendiendo a los diferentes compromisos que solteros y casados deben afrontar diariamente. Sin embargo, el muy alto porcentaje global de no reinscriptos que son solteros llama a la reflexión y permite sostener que no existen situaciones objetivas que definan la condición más exitosa para un estudiante: los análisis aquí realizados lo muestran palmariamente: no trabajar, ser joven y soltero no hace de ellos estudiantes exitosos en la universidad (*Cfr.* Tabla 3).

De los varones que se reinscriben, el 75% son solteros y de los no reinscriptos también son mayoría los solteros: 57.5%. En las mujeres, el 59.8% de las reinscriptas son solteras y de las no reinscriptas el 53% también lo son. En el caso de los varones, si se juzga estrictamente la situación a partir de los porcentajes obtenidos, podría afirmarse que en los varones resulta importante la condición de soltero en la reinscripción, aunque es evidente que no también lo es en el caso de la no reinscripción. No obstante, y en sintonía con lo afirmado más atrás, en el total general es abrumadora la superioridad de los/las que no se reinscriben por sobre los/las que si lo hacen (*Cfr.* Tabla 15).

El 56.5% de los varones reinscriptos tienen entre 18 y 24 años; el mismo grupo etéreo es mayoría con 44% de no reinscriptos. En las mujeres el porcentaje de reinscriptas que forman parte de este grupo es aun mayor: 62.8%; siendo igualmente mayoría (50.6%) en el contingente de las que no se reinscriben. Debe considerarse en este análisis que el número de inscritos que forman parte del ingreso de cada año está mayoritariamente conformado por egresados recientes del nivel medio. No obstante, no es despreciable el número de inscritos que tienen entre 25 y 40 años de edad, lo cual muestra que la universidad esta siendo vista como una oferta, quizás la única, a la que pueden aspirar con el fin de satisfacer sus (postergadas) expectativas educativas. Expectativas que, a esa altura de su vida (quizás casados, con hijos, con cierta antigüedad en un trabajo asalariado, entre otras circunstancias) no adquiere la urgencia en su satisfacción en pos de conseguir una nueva posición laboral, por lo que las dificultades encontradas durante el cursado pueden desalentar fácilmente la consecución del título (*Cfr.* Tabla 16).

La **Situación de Trabajo** (considerando si trabaja / no trabaja y la cantidad de horas que lo hace por semana) resulta una variable de fuste en los estudios sobre deserción. En general, no trabajar daría un handicap difícil de equiparar respecto a las posibilidades de estudiar en la universidad si se conjuga con otras de importancia: tener asegurada la manutención y cursar la carrera deseada, entre otras. En tal sentido, de los inscriptos que no trabajan se reinscribe un 23% más que el porcentaje de aquellos que no lo hacen. A medida que los compromisos laborales aumentan, disminuye la intención de reinscripción: el porcentaje de reinscriptos que trabajan 36 y más horas es 10%, en tanto en el grupo de los que no se reinscriben los que trabajan 36 o más horas son el 31% (*Cfr.* Tabla 11).

En los varones, el porcentaje de los que no trabajan es más alto en los no reinscriptos, siendo la diferencia porcentual de 21% puntos a favor de estos. Aquí se estaría mostrando que aquella ventaja diferencial que supone no trabajar se confronta, una vez en la universidad, con el gusto por la carrera elegida, esto es, no resulta suficiente con tener aseguradas determinadas condiciones socioeconómicas para que la reinscripción y el éxito académico se sigan automáticamente. En las mujeres, en la transición desde reinscriptas a no reinscriptas, se incrementa la diferencia porcentual de las que no trabajan, siendo de 17 puntos a favor de las primeras (*Cfr.* Tabla 18).

Los inscriptos que no trabajan constituyen claramente el grupo mayoritario del total de la matrícula analizada. Sin embargo, el 60% (208) de 347 no se reinscriben. En tanto, de los inscriptos que trabajaban 36 y más horas, el 88% (173) tampoco se reinscriben. Esta información permite apreciar una, quizás la más importante, característica de esta masa de inscriptos: más allá de la categoría ocupacional con la que afrontan la carrera elegida, siendo el preocupantemente alto porcentaje de inscriptos que no se reinscriben en algunas de las diferentes carreras por la que han optado en la UNPA-San Julián (*Cfr.* Tabla 11).

La consideración del **Horario de Trabajo** permite profundizar el análisis previo: el horario predominante tanto en reinscriptos como en no reinscriptos, es mañana y tarde. Sin embargo, al momento de la reinscripción, encontramos un 11% menos de ellos entre los que se reinscriben por sobre los que no lo hacen. Es decir, que la disponibilidad de tiempo resulta importante en el análisis de las propias posibilidades con relación a la carrera elegida. Esta situación es ratificada por aquellos que se reinscriben y trabajan sólo de mañana. Tanto en hombres como en mujeres; la participación de la categoría horario de trabajo mañana y tarde mantiene una proporción similar a la del grupo total de inscriptos, sin discriminar por sexo. Específicamente en las mujeres, el horario de trabajo no parece tener mayor incidencia, puesto que los porcentajes son similares en las reinscriptas que en las no reinscriptas (*Cfr.* Tablas 10 y 17).

En síntesis, en la matrícula global disminuyen casi 11 puntos los que trabajan mañana y tarde y se reinscriben respecto de los que no lo hacen; asimismo, aumenta la proporción de los que trabajan de mañana solamente.

El 42.2% de los varones que son reinscriptos no trabajan, en tanto en los que no se reinscriben el 52.9% trabaja 36 y más horas. Para las mujeres, el 64.2% de las reinscriptas no trabaja y el 47% de las no reinscriptas tampoco trabaja. Esta predominancia de la categoría no trabaja en los reinscriptos por sobre los que no se reinscriben muestra que tal vez más que trabajar en sí mismo la reinscripción es producto de la conjunción de dos factores importantes: gusto por la carrera que se ha elegido y disponibilidad de tiempo para afrontarla. Esto supondría que varios de los que no se reinscriben lo harían más por falta de tiempo para cursar y/o estudiar que por falta de interés en los estudios emprendidos (*Cfr.* Tabla 18).

Respecto de la importancia de **Con quién vive** el estudiante, esta se torna una variable importante para los varones, puesto que el 63,6% de los reinscriptos varones vive con los padres y/o hermanos y el 43% de los no reinscriptos vive con su conyuge e hijos. Para las mujeres, viven con padre y/o madre y hermanos el 47,1% de las no reinscriptas y el 51,6% de las que si lo hacen. En tanto, un porcentaje prácticamente similar obtienen las inscriptas y no reinscriptas que viven con padre y/o madre y hermanos y las que viven con su conyuge e hijos: 38.5 y 38.9 respectivamente. Esto podría estar indicando que la decisión de continuar o no tiene más relación con lo que ocurra en su vínculo con la carrera y/o el conocimiento que con las personas con quien vive al momento de tomarla (*Cfr.* Tabla 20).

El **Número de Hijos** que tienen los/las estudiantes no es, en sí misma, una variable que emerja con peso propio en su efecto sobre la reinscripción o no: el porcentaje de personas que no tienen hijos aumenta levemente en la comparación de no reinscriptos a reinscriptos (3 puntos porcentuales). Quizás esta escasa relevancia tenga relación con que la mayoría de los inscriptos no tiene hijos debido, especialmente, a su estado civil y su corta edad y en aquellos/las que los tienen no parecen ser los mismos un obstáculo serio en la decisión de emprender estudios de nivel universitario (*Cfr.* Tabla 19).

Sin embargo, tener o no hijos emerge como situación importante para los hombres, puesto que todos los que se reinscriben no tienen hijos, no registrándose reinscriptos que hayan declarado ser padres. Esto podría aparecer asociado a que la mayoría de los reinscriptos son solteros y, una vez casados, desisten con más rapidez de iniciar o proseguir los estudios universitarios, urgidos tal vez por la necesidad (y/o el mandato) de constituirse en sostén privilegiado de la familia.

En las mujeres esta variable parece no tener relevancia en la decisión de reinscribirse o no reinscribirse, puesto que la diferencia, respecto de las que no tienen hijos, se incrementa 2 puntos en el paso de reinscriptas a no reinscriptas, a favor de las primeras (60.7 a 58.6 respectivamente). Sin embargo, el porcentaje de reinscriptas que tiene 1 o más hijos desciende notablemente, por lo cual podría inferirse que no es tanto la condición del estado civil sino la tenencia o no de hijos lo que estaría moderando la decisión de reinscribirse o no. Sin embargo, la crianza junto con los estudios universitarios podría ser interpretada como una tensión por un tiempo que es siempre escaso y que debe ser repartido entre el/la niño/ña y unos estudios que conducen a un título del que pueden no estar completamente seguras de querer (o poder) obtener: aquí es donde la

maternidad emergería como una justificación socialmente aceptada para dejar la universidad. Algo similar podría ocurrir cuando se consigue un trabajo o se contrae matrimonio o se comienza a convivir.

En la matrícula global, la mayoría de los reinscriptos viven con sus padres y/o hermanos, en tanto la mayoría de los no reinscriptos viven con sus conyuges y/o hijos. Esta situación estaría avalando lo que fuera señalado en esta investigación y con relación a la edad: ser parte del grupo de entre 15 y 24 años, no trabajar, ser soltero y vivir con los padres, estaría indicando una configuración muy favorable para el inicio y desarrollo de estudios en la universidad. Sin embargo, como fue analizado en el Capítulo 3, tal usufructo y sus correspondientes réditos no llegan a concretarse para un buen número de ellos.

Como corolario del análisis cuantitativo más abajo expuesto, pueden realizarse dos importantes afirmaciones de cara a los fines que guían este estudio: primera, es preocupante el alto porcentaje de personas que no se reinscriben a las carreras que han iniciado, más allá de su pertenencia a las diferentes categorías de los atributos individuales considerados; segunda, la no inscripción puede deberse a dos motivos principalmente: a) la oferta de carreras no satisface las expectativas de los estudiantes, quienes optarían por elegir, en el mejor de los casos, una carrera que se aproxime a la que quisieran estudiar y b) y en conjunción con esta circunstancia, existen significados socialmente construidos que han dado lugar a determinadas imágenes de la universidad y que han conducido (y conducen) a la construcción de un vínculo con la educación y/o el conocimiento que llevan a muchos estudiantes a desarrollar trayectorias y a involucrarse de modos diferenciales con el esfuerzo que demanda lograr la titulación universitaria. Probablemente los altos porcentajes de rezago y especialmente de abandono estén reflejando lapidariamente cuál es la importancia que tanto el conocimiento como los estudios de nivel superior adquieren en la meta de lograr una mejor posición social.

El análisis cuantitativo realizado se constituye en la base desde la cual intentar respuestas a interrogantes tales como: ¿Quiénes son los que ingresan, se reinscriben o dejan la universidad, considerados en términos de atributos tales como sexo, edad, antecedentes escolares previos, nivel de estudios alcanzados por sus padres, entre otros? ; ¿Qué diferencias existen entre las biografías educativas individuales que presentan los estudiantes que permanecen y los estudiantes que abandonan la universidad? ¿De qué tipo son las diferencias existentes? ¿A qué pueden atribuirse las mismas?

Sin embargo, otros interrogantes como los planteados más abajo, no encuentran respuestas satisfactorias en este Capítulo y respuestas tentativas son buscadas en los próximos: ¿Qué relación existe entre la trayectoria escolar previa de los sujetos y el desempeño en la universidad? Si tal relación no es directa para los casos que comparten similares características ¿Cómo explicar las anomalías? ; ¿Qué relación existe entre el fracaso en los estudios universitarios y la posición social de los sujetos?

1.1. Consideraciones metodológicas

El análisis estadístico incluye a todas las carreras vigentes entre 1991 y 2000, con el fin de dar un adecuado marco de interpretación al análisis de las carreras de formación docente, centro del esfuerzo interpretativo realizado con las entrevistas. El número total de inscriptos 1991-2000 [años involucrados en el estudio] fue de 833.

En las comparaciones presentadas, en la mayoría de los análisis con variables dicotómicas sólo se menciona el porcentaje más alto, dando por descontado que la proporción no señalada corresponde a la otra categoría. En caso de variables tricotómicas o superiores, indicaré los porcentajes más alto y más bajo, con la excepción de aquellos donde resulte importante indicar los porcentajes para todas las categorías. Se menciona, cuando este resulte significativo, el porcentaje de no respuesta o de valores ausentes.

1.1.1. Respecto de las variables recodificadas

En la mayoría de las tabulaciones cruzadas como en otro tipo de operaciones, el número de casos sobre el cual se realizan los análisis difiere, puesto que el número de no respuestas en muchas de las variables tomadas en consideración es importante, como es el caso de grupo de ocupación, rama de actividad y categoría ocupacional, entre otras. En estos casos puntuales, se menciona explícitamente el número de casos en consideración para ese análisis.

2. Análisis estadístico de inscriptos entre 1991 y 2000 en la UNPA/UASJ

2.1. Descripción univariada de la población inscripta entre 1991 y 2000

En primera instancia, se presenta una descripción de la población inscripta para ingresar en alguna carrera de las que ofrece u ofrecía la UNPA/UASJ entre 1991 y 2000, con base en variables tales como edad, sexo, situación de trabajo, estado civil, tener o no tener hijos, carrera elegida, entre otras. Las variables de la "dimensión económica" (grupo de ocupación, rama de actividad y categoría ocupacional) fueron procesadas con relación a la persona inscripta como así también para el padre y la madre, cuando correspondiera. Así mismo, se realiza la descripción de la educación formal alcanzada por padre y madre. Estas dos últimas en razón de señalamientos teóricos que mencionan a estas variables como ejerciendo una considerable influencia en la decisión (o posibilidad) de los hijos para realizar estudios universitarios, especialmente bajo la forma de capital cultural familiar, bajo la forma de capital cultural familiar.

Esta primera descripción es importante con el fin de conocer quiénes se inscriben para ingresar a la UNPA/UASJ y quiénes son los que se reinscriben en años sucesivos a la universidad en términos de esos atributos.

Posteriormente, la misma será útil con vistas a comparar al interior de cada carrera cómo ha evolucionado la matrícula de las mismas y obtener información útil para tomar decisiones de gestión.

2.1.1. Carrera

Sobre un total de 833 inscriptos entre 1991 y 2000, la distribución por grupos de carrera y carreras es:

a) El 49,5% (412) de los inscriptos había manifestado su intención de realizar carreras vinculadas a Educación (Profesorado en Nivel Primario [PNP, 27,3%] -luego EGB 1 y 2 -8,4%-; Profesorado en Nivel Inicial [PNI, 13,8%]).

b) El 31.5% optó por las carreras reagrupadas como Técnicas (Técnico Contable [TC, 3,1%], Secretariado Administrativo Universitario [SAU, 5,6%]; Técnico Universitario en Minería [TUM, 10,7%] y Técnico Universitario en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas [TUPyMEs, 12%]).

En el año 1999 se abrió la inscripción a los primeros años de nuevas carreras con una masiva presencia de aspirantes a ingresar a las mismas, por lo que opté por considerarlas por separado e incluir en el mismo grupo a los aspirantes a la carrera de Analistas de Sistemas que se habían venido inscribiendo en otros años, con el fin de realizar el ciclo básico en la UASJ y luego concluir el cursado en otra Unidad Académica.

c) A este grupo, denominado Nuevas carreras, le corresponde el 14.6% del total de inscriptos entre 1991 y 2000 y sus aperturas ocurren en los años 1999 y 2000 (Licenciatura en Enfermería [6%]; Licenciatura en Sistemas [4.4%] y Analista de Sistemas [4.2%]).

d) Un cuarto grupo incluye una diversidad de carreras que no se desarrollaron nunca en la UASJ, por lo cual ante su heterogeneidad se las agrupó como Otras carreras y le corresponde el 4.4% del total de inscriptos. Quienes postulaban a estas carreras sólo podían cursar algunas asignaturas del Ciclo Básico en la UASJ y luego debían trasladarse a otra Unidad Académica si querían comenzar la carrera propiamente. A diferencia de las anteriores, la dispersión de inscriptos en ellas y el número de las mismas es muy variado.

2.1.2. Edad de los ingresantes

La variable edad fue recategorizada en cuatro grupos: 18 a 24 años –grupo etéreo típico de estudiantes en la universidad-; 25 a 30; 31 a 40 y 41 y más años.

La distribución para 795 inscriptos es:

**Tabla 1.: Edad de los inscriptos.
Valores absolutos y porcentuales.**

Edad	cantidad	porcentaje
18-24 años	414	52.1%
25-30	198	24.9%
31-40	141	17.7%
41 y más	42	5.3%
Total	795	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Puede apreciarse la alta concentración de inscriptos en la categoría de entre 18 y 24 años con el 52.1% del total de inscriptos entre 1991 y 2000. No obstante, se destaca la presencia de personas con 31 o más años, siendo estas el 23% del total, lo que estaría indicando que 1 de cada 4 personas inscriptas para cursar carreras en la UASJ es mayor de 31 años. Una posible explicación es que podría tratarse de personas que cuando quisieron estudiar no pudieron hacerlo y después de 1991, al tener la posibilidad de hacerlo, lo intentan.

Probablemente, otros vean en el ingreso a la universidad la posibilidad de, al concluir la carrera elegida, mejores ingresos o valoración social.

Esta explicación encuentra plausibilidad cuando se aprecia que la distribución por grupo etáreo y sexo por año de inscripción, destaca que en el total de la inscripción 1991 el grupo de entre 18 y 24 años es minoritario (pese a tener un porcentaje muy alto de participación) respecto de la suma de los demás grupos de edad: 42.5% (34); 25-30: 27.5% (22); 31-40: 21.3% (17) y 41 y más: 8.8% (7).

Esta situación ocurre nuevamente en el periodo 1999, donde los inscriptos que tienen entre 25 y más años son el 56% del total para ese año: 18-24 años: 44% (85); 25-30: 28% (54); 31-40: 19.7% (38) y 40 y más: 8.3% (16). Esta inscripción aparece asociada a la apertura de la carrera de Lic. en Enfermería, que ese año registra 50 inscriptos.

Con estas excepciones, en los demás años la situación no se revierte, siendo el grupo comprendido entre los 18 y 24 años el mayoritario en todos los periodos de inscripción.

2.1.3. Situación laboral y Horario de trabajo

Sobre 833 inscriptos, el 44% (347) no trabaja y sí lo hace el 56% (442). De los que trabajan, la distribución por horas que trabajan semanalmente es la siguiente:

Tabla 2.: Horas de trabajo semanal. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

Horas de T.	Cantidad	porcentaje
Hasta 20 hs.	99	22.39
21 a 35	146	33.04
36 y más	197	44.57
Total	442	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Los inscriptos que trabajan según el turno de trabajo que desarrollaban al momento de inscribirse, se distribuyen del siguiente modo:

Tabla 3.: Horario de trabajo. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

Turno de T.	Cantidad	porcentaje
Mañana	85	20%
Mañana/tarde	188	44%
Rotativo	68	16%
Otros	85	20%
Total	426	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Como se podrá apreciar en sucesivos análisis de inscriptos y reinscriptos, las personas con mayores dificultades para cursar normalmente y desarrollar las actividades que el cursado de una carrera universitaria exige, son aquellos que trabajaban en horario rotativo y de mañana y tarde, puesto que el cursado habitual en la UNPA/UASJ se desarrolla entre las 16 y las 23 horas.

Si bien imprecisa, la categoría “Otros horarios” no está especificada en el formulario de inscripción y podría suponerse que incluye aquellos horarios no permanentes, asociados a trabajos eventuales.

2.1.4. Estado Civil

Tabla 4.: Estado civil. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

Estado Civil	cantidad	porcentaje
Solteros	450	57%
Casados	317	40,2%
Otras	22	2,8%
Total	789	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

La variable estado civil fue recategorizada en tres variables: solteros; casados (incluye casados/as y unidos/as) y otras formas (incluye divorciados/as, viudos/as). De la tabla

precedente, se aprecia un importante número de solteros que se inscriben a las carreras que ofrece la UASJ, aunque la proporción de casados no es un porcentaje despreciable.

Esta variable presenta una incidencia dispar, tanto en la decisión de ingresar como en la de reinscribirse, como podrá apreciarse en el análisis por submuestras de inscriptos y reinscriptos presentada más adelante.

2.1.5. ¿Con quién vive?

Una situación que parece tener un impacto importante en las posibilidades de inscribirse como en las de continuar en la carrera elegida, es la relacionada con el núcleo primario del inscripto, es decir, con quién vive cuando toma esa decisión.

De las seis categorías que presentaba la variable original, mantuve dos que revestían importancia por el número de inscriptos incluidos, las demás fueron reagrupadas en la categoría otras situaciones (por ejemplo, los que vivían con otros familiares eran un 6.7% y solo o con otros estudiantes 8.5%)

La distribución para esta variable es:

Tabla 5.: ¿Con quién vive?. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

Con quien vive?	Cantidad	porcentaje
Conyuge e hijos	333	42,9%
Padres/hermanos	324	41,8%
Otras situaciones	119	15,3%
Total	776	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Esa concentración de las situaciones de convivencia se puede apreciar en el desglose por años de inscripción, donde la participación de estos es siempre superior al 40%, con la excepción del año 1991 donde los que viven con padres y hermanos es 67.6%, y el año 1996, donde el 63.3% de los inscriptos viven con sus padres y hermanos.

En el año 1993 los que viven con sus cónyuges e hijos son el 50% de los inscriptos ese año y los que fueron clasificados como “otras situaciones” llegan al 25.3%.

2.1.6. Número de hijos

El 61.8% (515) de los inscriptos no tenía hijos al momento de inscribirse. Los demás se distribuyen del siguiente modo:

Tabla 6.: Número de hijos. Total de inscriptos.

Valores absolutos y porcentuales.

Nro. De hijos	cantidad	porcentaje
1 hijo	127	39.94%
2 hijos	101	31.76%
3 y más	90	28.30%
Total	318	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Esta variable permite apreciar que un alto porcentaje de inscriptos esta casado, aunque la mayoría no tiene hijos. Como se verá más adelante, esta situación no parece tener incidencia en la decisión de reinscribirse.

2.1.7a. Educación formal alcanzada por el padre

Tabla 7.a.: Nivel de Instrucción del padre. Total de inscriptos.

Valores absolutos y porcentuales.

nivel	cantidad	%	% acumulado
No realizó estudios	24	3,3%	3,3%
Primario incompleto	163	22,5%	25,8%
Primario completo	330	45,6%	71,4%
Secundario incompleto	76	10,5%	81,9%
Secundario completo	99	13,7%	95,6%
Universitario incompleto	11	1,5%	97,1%
Universitario completo	20	2,8%	100%
Total	723		

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Vale la pena destacar que hay un 13.2% (110) de no respuesta a esta pregunta del cuestionario. En el caso del padre de los inscriptos, el porcentaje acumulado de los que tienen un nivel de escolaridad formal que llega a primario completo es 68.1; lo cual estaría mostrando una carencia notable en este aspecto, puesto que los inscriptos entre 1991 y 2000, serían en su mayoría personas que darían un salto cualitativo en las posibilidades de acceder a niveles más altos de educación, constituyéndose en la primera generación de "universitarios" para gran parte de las familias de donde provienen.

El porcentaje de padres que no realizó estudios es muy bajo: 3.3%, lo que habla del buen aprovechamiento que, en su momento, hicieron de las pocas oportunidades educativas disponibles.

2.1.7b. Educación formal alcanzada por la madre

Tabla 7.b.: Nivel de Instrucción de la madre. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

nivel	cantidad	%	% acumulado
No realizó estudios	23	3%	3%
Primario incompleto	156	20,1%	23,1%
Primario completo	372	47,9%	71%
Secundario incompleto	85	11%	82%
Secundario completo	100	12,9%	94,9%
Universitario incompleto	10	1,3%	96,2%
Universitario completo	30	3,9%	100%
Total	776		

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

En el caso de las madres, el porcentaje de no respuesta es menor que en los padres: 6.8 (57). Aquí, el porcentaje acumulado de las mujeres que tiene hasta escolaridad primaria completa es similar al de los hombres: 68.0%. No obstante, en ambos grupos, se encuentra un número importante de madres y padres que tienen entre secundario completo e incompleto: 23,9% para las primeras y 24,2% para los padres.

Probablemente esto se explique, entre otras razones, en que hasta años recientes, el nivel de secundario completo era el máximo posible de alcanzar en la provincia, ante la inexistencia de una oferta de nivel superior accesible y amplia.

2.1.8. Dimensión económica

Aquí se incluyen las variables Grupo de ocupación, rama de actividad económica y categoría ocupacional. En las tres variables es notable la cantidad de no respuesta, probablemente debido al diseño del cuestionario y a que hasta el año 1999 era autocumplido, por lo cual los ingresantes omitían completar la información relacionada con padre, madre y cónyuge inclusive, en muchos casos, sobre ellos mismos.

A partir de esta aclaración debe tenerse en cuenta que tanto en los datos del inscripto, del padre y de la madre se está trabajando con porcentajes, en algunos casos, apenas superiores al 50% de la población registrada en la base de datos.

2.1.8a. Grupo de ocupación

Tabla 8.a.: Grupo de Ocupación del inscripto, padre y madre. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

	Inscrito		Padre		Madre	
Empleado/suboficial	374	85,6%	232	41,7%	234	53,5%
Cuenta propia	---	---	70	12,6%	---	---
Dueño	---	---	63	11,3%	---	---
Jubilado/pensionado	---	---	141	25,4%	116	26,5%
Otras ocupaciones	63	14,4%	50	9%	87	19,9%
Total	437		556		437	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

La línea entre cuenta propia y dueño parece sutil, sin embargo es una diferenciación, que establece la encuesta, por lo cual no he podido modificar tal forma de agrupación. En principio, el dueño sería el propietario de algún emprendimiento productivo; en tanto el cuenta propia sería aquel que se dedica a un trabajo que en muchos casos se conoce como "changas", es decir, de oportunidad o tiene algún tipo de trabajo que, sin ser un emprendimiento productivo formalizado, es un trabajo del cual obtiene el sustento (instalador de gas; albañil, etc.)

Por otro lado, en los tres grupos en consideración, el número de "no respuesta" es alto, según puede apreciarse: inscripto: 47,5% (396); padre: 33,3% (277) y madre: 47,5% (396).

La variable original estaba constituida por 10 categorías, por lo que fue reagrupada, tomando como criterio dejar sólo aquellas categorías que incluyeran como mínimo un 10% o más de los casos en estudio.

La variable grupo de ocupación tiene importancia al momento de aproximarnos a una definición elemental de la posición social de los inscriptos y su familia.

Tanto en los inscriptos como en padres y madres, el grupo mayoritario son empleados. En el caso de padres y madres se incorpora como segundo grupo en importancia el de jubilados y/o pensionados. Salvo excepciones (como ser empleado judicial, cuyos ingresos son comparativamente más altos que los de otros sujetos clasificados en la misma) la categoría empleados señala que la mayoría de los inscriptos provienen de (o conforman) hogares con ingresos que permiten definirlos como "populares" (evitando toda intención peyorativa en la denominación).

Si se suman los porcentajes de las categorías empleados y los de jubilado/pensionado (de ingresos, en general, más bajos que los empleados) tenemos que el 85,6% de los inscriptos, el 67,1% de los padres y el 80% de las madres pertenecerían al grupo conformado por estas dos categorías. Este último análisis es sólo especulativo y en modo alguno confirma la existencia de tal situación.

Una dificultad, antes señalada, tiene que ver con la confiabilidad de la información. En este caso, la categoría empleados modifica levemente su porcentaje para los inscriptos si la consideramos en categoría ocupacional o en grupo de ocupación, puesto que en la primera es 90,4% y en la segunda es 85,6%. Sin embargo, para padre y madre la variación es importante, por lo cual los valores presentados son indicativos.

2.1.8b. Categoría ocupacional

Tabla 8.b.: Categoría ocupacional del inscripto, padre y madre. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

	Inscrito		padre		madre	
Empleado privado	219	56,4%	121	31,5%	82	26%
Empleado público	132	34%	145	37,8%	160	50,8%
Otras categorías	37	9,5%	13	3,4%	29	9,2%
Independiente	---	---	105	27,3%	44	14%
Total	445		384		315	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Debe tenerse en cuenta que en Santa Cruz la mayoría del empleo es en el ámbito público provincial, situación que se agudiza en localidades relativamente pequeñas como es el caso de Puerto San Julián.

En los inscriptos no encontramos independientes y la mayoría se define como empleado privado (56,4%). En los padres, la categoría predominante es empleado público con 37,8%; empleado privado registra 31,5%, seguido de cerca por independiente con 27,3%.

Para las madres, la mayoría, 50,8%, define su ocupación como empleada en el sector público en tanto las empleadas en sector privado suma el 26% de las mismas. La categoría independiente apenas es un poco más que la mitad (14%) del porcentaje que la misma categoría alcanza en los padres.

La categoría independiente en general alude a trabajos sin relación de dependencia y, salvo excepciones, generan ingresos similares o menores a los de un salario promedio en relación de dependencia. Suelen ser trabajos esporádicos o estacionales, por lo que una suma considerable algunas veces al mes o al año debe prorratearse entre el resto de los días que no hay ingreso asegurado.

2.1.8c. Rama de actividad económica

Tabla 8.c.: Rama de actividad del inscripto, padre y madre. Total de inscriptos. Valores absolutos y porcentuales.

	Inscripto		padre		madre	
Enseñanza	88	10,6%	---	---	---	---
Otros servicios	156	35,5%	159	37,9%	178	55,1%
FFAA/seguridad	87	19,8%	---	---	---	---
Otras ramas	109	24,8%	181	43,2%	145	44,9%
Comercio	---	---	79	18,9%	---	---
Total	440		419		323	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Rama de actividad económica fue reagrupada (la variable original tenía 10 categorías) con el mismo criterio que grupo de ocupación. Fueron excluidas las personas que no trabajan.

Sobre 440 inscriptos incluidos en este análisis, el grupo mayoritario, 35,5% de inscriptos trabaja en otros servicios; en tanto un 10,6% lo hace en tareas vinculadas con la educación y 19,8% en las fuerzas armadas o de seguridad.

Respecto de los padres, el 43,2% dice trabajar en otras ramas de actividad y el 37,9% en otros servicios; un 18,9% trabaja en comercio.

Sobre 323 madres, el 55,1% trabaja en otros servicios y el 44,9% en otras ramas de actividad.

Si se establece una relación entre rama de actividad del inscripto y situación de trabajo, se encuentra que, con información para 434 inscriptos: el 45.39% (197) trabajan 36 o mas horas, de los cuales el 34% (67) lo hacen en las "fuerzas armadas o de seguridad" y un 28.9% (57) en otras ramas de actividad. El 31.80% trabaja entre 21 y 35 horas y el porcentaje mayoritario de ellos lo hace en "otros servicios". Del 22.81% (99) que trabaja hasta 20 hs., el 34.3% (34) lo hace en la "enseñanza" y el 38.4% (38) en "otros servicios".

Este corrimiento según las horas de trabajo hacia actividades mas o menos exigentes en cuanto a horario de trabajo, tiene directa relación con la continuidad que los inscriptos puedan dar a sus estudios universitarios. Por ejemplo, los miembros de fuerzas armadas y/o de seguridad como también los que trabajan en el ámbito de la salud, están sometidos a un régimen bastante aleatorio de horarios y sujetos a ser movilizados ["de pase"] de un lugar a otro, por lo que su continuidad en el cursado así como la eventual finalización de la carrera puede verse afectada.

2.2. Descripción de la población de inscriptos empleando análisis bivariado

2.2.1. Grupos de carreras por sexo

En las carreras de Educación, sobre 412 inscriptos, el 86,9% (358) son mujeres.

En el grupo de carreras Técnicas, para 262 inscriptos, el 52,3% (137) son varones.

En las Nuevas carreras, con 122 inscriptos, el 51,6% (63) son mujeres.

En Otras carreras, para 37 inscriptos, el 59,5% (22) son mujeres.

2.2.2. Sexo por edad de los inscriptos

Con información para 795 inscriptos, de los cuales 67,9% (540) son mujeres y 32,1% (255) varones, tenemos que:

El 54,8% (296) de las mujeres tenía al momento de ingresar entre 18 y 24 años; el 26,1% (141) de 25 a 30 años; el 14,8% (80) entre 31 y 40 años y un 4,3% tenía 41 o más años.

Para los hombres, el 46,3% (118) tenía entre 18 y 24 años; el 22,4% (57) registraba entre 25 y 30 años; un 23,9% (61) tenían de 31 a 40 años y el 7,5% (19) 41 o más años.

Las mujeres se concentran en el grupo de menor edad, en tanto los hombres extienden su participación porcentual de modo significativo, para el total del grupo, hasta los que tenían al momento de inscribirse entre 31 y 40 años.

2.2.3. Periodo de ingreso por edad

El supuesto es que a medida que nos acercamos a la inscripción 2000 debería haber más inscriptos de menor edad. Esta última afirmación cobra pertinencia en el marco de la hipótesis de una "normalización de la matrícula", es decir, una preeminencia del grupo de menor edad. Lo que este análisis señala es que la inscripción, respecto de esta variable, no ha seguido una tendencia definida.

En el período considerado, el grupo mayoritario de edad es el de 18 a 24 años, con 52,1% de un total de 795 inscriptos. Para cada año de inscripción es siempre más numeroso que los demás grupos (con porcentajes superiores al 40% cada año). En los diferentes años de inscripción la participación fluctúa entre 7% en 1992 y 20,5% en 1999 para el total del grupo.

El grupo minoritario es el de aquellos que al momento de inscribirse tenían entre 41 y más, con 5,3% (42) del total de inscriptos.

El año 1999, cuando se registra una inscripción de 193 ingresantes, todos los grupos de edad incrementan la participación relativa sobre su total, dándose para el grupo de 41 y más años un 8.3% (16) de inscriptos respecto del total para esa categoría.

Por año de inscripción, la participación mínima del grupo de 18 a 24 años se da en el ingreso 1991 con 42.5% y la máxima con 85.3% en 1992. En el porcentaje total de la categoría fluctúa entre un mínimo de 6.8% en 1998 y un máximo de 20.5% en 1999.

El grupo de 25 a 30 años fluctúa en el total de la categoría entre un mínimo de 1.5% en 1992 a un máximo de 27.3% en 1999. En el análisis por años de inscripción, con la excepción de 1992 donde es 8.8% y 1996 donde alcanza 16.7%, siempre se mantiene con un porcentaje de participación superior al 20%.

El grupo de 31 a 40 años mantiene una participación cercana al 10% en el total de la categoría, con extremos de .7% en 1992 y 27% en 1999.

El grupo de 41 y más años, logra un máximo de participación en el total de la categoría en 1999 con 38.1%. En la participación por año, nunca supera el 8.8% alcanzado en 1991.

2.2.4. Período de ingreso por sexo

Para 833 ingresantes, el 68,2% (568) son mujeres y el 31,8% (265) son varones.

En todos los períodos de inscripción las mujeres son mayoría con la excepción del período 2000, primero donde los varones aportan el 51.8% (43) de los inscriptos y las mujeres aportan el 48.2% (40).

Probablemente que la mayoría de los ingresantes sean mujeres tiene relación con la oferta tradicional de carreras en la UNPA/UASJ (Profesorados en Nivel Primario e Inicial, carreras habitualmente elegidas por mujeres). Con la apertura de las carreras técnicas y las nuevas carreras se ha producido un incremento de la matrícula masculina. No obstante, como se aprecia en los datos que inician este apartado, la desproporción es notable a favor de las mujeres, al menos en los años inmediatos posteriores a la apertura de las mismas.

La máxima participación para las mujeres se logra en el periodo de ingreso 1992 con 82.4% de los inscriptos ese año. Quizás allí tuvo relevancia la crisis económica que atravesaba en ese entonces la Provincia.

2.2.5. Período de ingreso por estado civil

Con información para 789 inscriptos, el porcentaje de solteros es de 57% (450) y el de casados 40,2% (317). Hay 2.8% (22) personas con otras situaciones.

En los períodos de ingreso 1991 y 1993 los inscriptos casados registran una inscripción levemente superior a la de los solteros para el total por año de inscripción (51.3% y 49.4% frente a 46.3% y 48.1% respectivamente); lo cual podría explicarse por el deseo de estudiar, postergado

en algunas personas y que avizoraron como posible de concretar con la inscripción a la entonces UFPA (Universidad Federal de la Patagonia Austral).

En los dos últimos períodos de inscripción (1999 y 2000), el porcentaje de casados respecto del total de inscriptos para cada año es de 45.2% y 41.2% respectivamente.

En 1999 la inscripción de casados logra la más alta participación relativa para esa categoría, con 26,5% (84) y 45,2% respecto del total de inscriptos para ese año. Este notable incremento aparece directamente ligado a la apertura de la carrera de Licenciatura en Enfermería, puesto que muchos de los inscriptos en la misma son enfermeros en hospitales de la zona.

En los demás períodos de ingreso, con la excepción de 1992 donde es 1,3% y el señalado 1999 con 26,5%, el porcentaje de inscriptos casados ha fluctuado constantemente de año en año.

Como fue señalado, los solteros representan el 57% (450) de la matrícula y el 40.2% (317) son casados. Un 2.8% (22) están en otras situaciones.

Con información para 789 personas y sobre 450 solteros, el 66.2% (298) son mujeres y el 33.8% (152) son varones. Para 317 personas casadas, el 70% (222) son mujeres y el 30% (95) son varones. Como se verá, en general los solteros son quienes más continúan los estudios superiores, aunque también es significativo el número de estos que no continúan, por lo que una explicación más acabada del fenómeno debe buscar respuestas en otro lugar.

En términos de posibilidades concretas, es probable que los solteros, cuya presencia en la universidad aparece asociada a grupos de menor edad, son quienes efectivamente tengan las mayores chances de ingresar y permanecer en los estudios universitarios, en tanto los casados (de edad relativamente mayor) tienen otras obligaciones familiares y también mayores dificultades para insertarse plenamente en las nuevas exigencias que les plantea la vida universitaria.

2.2.6. Periodo de ingreso por situación de trabajo

De modo general puede decirse que para el periodo en estudio y para el total de inscriptos: no trabajaban al momento de la inscripción el 44% (347); trabajaban el 56% (442) y no hay datos para 5.3% (44).

Con información para 789 inscriptos, el porcentaje mayoritario son aquellos que al momento de inscribirse no trabajaban con 44% (347); en tanto 25% (197) trabajaba 36 y más horas; 18,5% (146) lo hacía entre 21 y 35 horas y el 12,5% (99) trabajaba hasta 20 horas por semana.

a) Respecto de los que no trabajan, la participación relativa sobre el total de esa categoría, a partir de 1997, donde es 15.6%, tiende a sostenerse sobre el 10%, con la excepción de 1998 donde es de 8,4%, logrando el máximo en 1999 con 23.6%.

A partir de 1994 la participación de los que no trabajan sobre el total de inscriptos para cada período se mantiene sobre el 40% con un pico de 54% en 1997.

b) Los que trabajan 36 y más horas mantienen una participación fluctuante cada año respecto del total de la categoría. Así, en 1992 no hay inscriptos en la misma y en 1999 son el 38,1% del total de la categoría.

A partir de 1995 la participación de esta categoría en el total de inscriptos de cada año se mantiene por sobre el 20%, logrando su participación más alta con 39,1% del total de inscriptos en 1999, justamente el mismo en el que la participación de la categoría no trabaja es mayor (23.6%); lo cual podría estar mostrando una polarización en la situación de trabajo de los estudiantes, esto es, o trabajan muy pocas horas o están por sobre las 36 horas semanales de trabajo. Probablemente esto afecte el rendimiento académico y la continuidad del estudiante en la carrera.

c) La categoría 21 a 35 horas de trabajo semanal mostraría una tendencia a la baja en su participación entre un año y otro de ingreso, respecto de su aporte en los primeros años de inscripción, donde superó el 30% del total de inscriptos en cada uno.

En 1991, con 33,8% (25), iguala el aporte que hacen aquellos que no trabajan al total de inscriptos.

El quiebre más notorio en la tendencia a la baja se da en 1998, donde apenas alcanza el 5,6% (3) del total de inscriptos para ese año (54).

d) La última categoría en importancia es la de hasta 20 horas. Con la excepción del ingreso 1993 donde es la categoría mayoritaria en el total de ese año con 41,1% (30) sobre 73 inscriptos, La tendencia es a la baja, ubicando su aporte en torno a un promedio de 10% del total de ingresantes de cada año.

El horario más común de trabajo para los inscriptos entre 1991 y 2000 es el de mañana y tarde con 44.1% (188) de un total de 426 inscriptos que trabajaban al momento de inscribirse. Los que trabajaban solo por la mañana y en otros horarios obtienen porcentajes similares: 20% (85) cada uno. El horario rotativo obtiene 16% (68) para el periodo en estudio.

En la inscripción anual por horario de trabajo es preponderante la de aquellos que trabajan mañana y tarde, logrando su máximo porcentaje en un periodo de ingreso en el año 2000 con 59.6%.

Con información para 426 inscriptos, el 56.6 (241) son mujeres y el 43.4% (185) son varones. Son estos, precisamente, quienes trabajan en mayor proporción en horario de mañana y tarde: 55.7% (103) frente a un 35.3% (85) de aquellas. Por su parte, estas se concentran en horarios de mañana solamente: 27.8% (67) frente a 9.7% (18) de los varones y en otros horarios: 23.2% (56) frente a 15.7% (29) de los varones.

Esto también permite apreciar un posicionamiento diferencial ante la posibilidad de ingresar y permanecer en la universidad, así como también de responder en tiempo y forma a las exigencias que allí se plantean. Esta situación debe conjugarse con la forma en que se elige tal o cual carrera, lo que incidirá en la motivación e implicación en la carrera (*Cfr.* Capítulos 5 y 6)

2.2.7. Grupos de carreras elegidas por título secundario obtenido

En primera instancia, se trata de ver si existe correspondencia entre la carrera elegida y el título con el que egresaron del nivel secundario, suponiendo que ello puede incidir en la motivación del inscripto respecto al interés por concluir la misma.

La variable título secundario obtenido se recodificó en dos categorías con el fin de evitar la dispersión: Humanistas (incluye Bachiller, Bachiller en Letras/Ciencias y Bachiller con Orientación Docente) y Técnicas (incluye Bachiller Agronómico y Perito Mercantil).

Con información para 767 inscriptos, la mayoría tiene títulos de orientación humanistas 78,7% (604) y el 21,3% (163) de técnicas.

Las carreras elegidas prioritariamente por los inscriptos son las de Educación con 48,8% (374) y luego las Técnicas con 32,2% (247). Las Nuevas carreras suman 14,9% (114) inscriptos y Otras Carreras el 4.1% (32).

a) Sobre 374 inscriptos que habían manifestado su interés por carreras de Educación, el 79,1% (296) tenían títulos de carreras humanistas y el 20,9% (78) de carreras técnicas.

De estos 374 inscriptos, se reinscriben a las carreras de Educación el 35% (129), el 86% (111) de las cuales tenían títulos de nivel medio con orientación humanista y 14% (18) tenía títulos de orientación técnica.

Comparando inscriptos respecto de quienes se reinscriben, se aprecia un aumento en el porcentaje de reinscriptos que tienen títulos de orientación humanista y una disminución proporcional de los que tienen títulos de formación técnica. Este señalamiento coincide también con la situación de que, mayoritariamente, los inscriptos con títulos de orientación técnica son estudiantes provenientes de localidades cercanas, por lo que es probable que la situación de alejamiento del grupo familiar, también esté ejerciendo una considerable influencia en la decisión de retirarse de los estudios universitarios.

b) De los 247 inscriptos en carreras técnicas, el 78,5% (194) provenía de orientación humanista y 21,5% (53) de técnicas.

Los reinscriptos a carreras técnicas son el 28% (68), de los cuales el 84,9% (62) tienen títulos de orientación humanista y el 8,8% (6) de carreras técnicas.

En estas carreras disminuye significativamente la proporción de reinscriptos con título de orientación técnica y se concentra en los de humanidades.

c) En las Nuevas carreras, sobre 114 inscriptos, el 81,6% (93) tenía título de orientación humanista y el 18,4% (21) era egresado de nivel medio de carreras técnicas.

En estas Nuevas carreras se reinscriben el 20% (22) de los 114 inscriptos, de las cuales 95,5% tienen títulos de orientación humanista.

Probablemente el haber incluido la Licenciatura en Sistema en este grupo de carreras esté sesgando el porcentaje de reinscriptos, puesto que las personas que se inscribieron a esa carrera sólo podían realizar el ciclo básico en la UNPA/UASJ, por lo cual no se podían reinscribir para cursar los demás años.

d) En Otras carreras se registra un porcentaje bajo de casos y no es de interés por el momento profundizar en ese análisis.

Sin duda que muchos de estos egresados ven acotada su posibilidad de elegir ante una oferta restringida de carreras, que no necesariamente coincide con lo que desean estudiar o coincidente con su formación en nivel medio.

No se aprecian diferencias notables respecto de la incidencia del título en la decisión o no de reinscribirse a la carrera elegida. Sí es significativo el número de inscriptos que no se reinscribe, lo cual se analizará posteriormente, con el fin de cuantificar exactamente que número de personas que realizaron actividad académica (por ejemplo cursar y regularizar una asignatura) no se reinscribieron al año siguiente.

Esta distinción es importante, puesto que un número importante de inscriptos no comienza a cursar la carrera, por lo que no son formalmente estudiantes y, en consecuencia, no puede considerarse que abandonan la carrera.

Respecto a la elección de carrera según sexo del inscripto, los varones logran su máxima participación en la inscripción a TUPYMES (Técnico Universitario en Pequeñas y Medianas Empresas) con 19.6% (52) y TUM (Técnico Universitario en Minería) con 22.3% (59); en las demás, con la excepción de PNP (Profesorado en Nivel Primario) donde logran 14% (37) de inscripción, permanecen inferiores al 10% de participación.

Las mujeres, por su parte, logran la máxima participación en PNP con 33.5% (190) y PNI con 19.7% (112); en las demás carreras se mantienen por debajo del 10%. No obstante, si se considera que PNP (luego EGB 1 y 2) y PNI suman el 49.5% del total de inscriptos en el periodo se comprende la dispersión que resulta en las demás carreras.

2.2.8. Rama de actividad económica y situación de trabajo

Este análisis permite una aproximación a la situación laboral de los inscriptos (si trabajaban o no y cuántas horas lo hacían) y dónde trabajaban (rama de actividad económica) al momento de inscribirse para ingresar a la UASJ.

Para 761 casos, no trabajaban el 43% y sí lo hacía el 57%. Las ramas de actividad predominante son:

a) Otros servicios (20.1) de los cuales el 24,8% trabajaba hasta 20 horas; el 40,5% lo hacía entre 21 y 35 horas y el 34,6% 36 horas y más.

b) El segundo grupo más numeroso correspondía a quienes trabajaban en la Enseñanza (11.6%) de los cuales el 38,6% trabajaba hasta 20 horas y un porcentaje similar lo hacía entre 21 y 35 horas, en tanto un 22.7% trabajaba 36 y más horas.

c) El tercer grupo en importancia lo conforman aquellos inscriptos que trabajaban en las Fuerzas Armadas y/o de Seguridad con (11,4%). De estos, el 8% trabajaba hasta 20 horas; el 14,9% lo hacía entre 21 y 35 horas y el 77% 36 o más horas.

d) Un cuarto grupo está conformado por el grupo que incluye a Otras ramas de actividad (14,1% del total, donde el 18,7% trabaja hasta 20 horas; el 27,1% entre 21 y 35 horas y el 53,3% lo hacía 36 o más horas).

La participación porcentual en otras ramas de ocupación es la siguiente: comercio [8%, 26,2% trabajaba hasta 20 horas; 21,3% entre 21 y 35 horas y el 50.8% lo hacía 36 o más horas]; agricultura, ganadería y minería [2,2%]; industria y construcción [1,4%]; liberal [1,2%] y ocupaciones varias [1,2%].

2.2.9. Cantidad de horas de trabajo por horario de trabajo

La variable situación de trabajo (no trabaja, trabaja hasta 20 horas, de 21 a 35 y 36 y más horas) fue recodificada de tal modo que los inscriptos que no trabajan fueron excluidos del análisis, con el fin de concentrar la atención en aquellos que sí lo hacen.

Sobre un total de 421 inscriptos que trabajaban, la mayoría lo hacía en turno mañana y tarde 44% (186) de los cuales 53,8% (100) trabajaba 36 y más horas cada semana.

De los que trabajaban en otros horarios (tarde, noche, otros) 20,2% (85), el 41,2% (35) trabajaba 36 y más horas.

Un 20% (84) trabajaba de mañana, de los cuales el 51,2% (43) lo hacía entre 21 y 35 horas. Un último grupo trabajaba en horario rotativo, 15,7% (66) y 72,7% trabajaba 36 y más horas.

Como fue señalado, la diferente carga horaria y distribución de la misma coloca a los distintos sujetos en posiciones diferenciales de cara a las exigencias que la universidad propone.

2.2.10. Condición de actividad y situación de trabajo

La variable condición de actividad (trabaja, busca trabajo, cuida el hogar, jubilado/pensionado, estudiante) fue relacionada con situación de trabajo.

Encontramos que, para un total de 777 personas:

El 56,9% (442) trabajaban al momento de inscribirse. Sobre un 43,2% (336) que no trabajaban, el 17,9% (139) se definía como estudiante; un 17,6% cuidaba el hogar y el 17,5% (136) decía estar buscando trabajo.

El porcentaje de personas que trabajaba 36 y más horas al momento de inscribirse es de 25,9% (197).

3. Comparación entre inscriptos que "se reinscriben" e inscriptos que "no se reinscriben"

Esta primera comparación entre los dos grandes grupos en que puede dividirse la población de inscriptos entre 1991 y 2000, permite apreciar variaciones entre los inscriptos que se reinscriben al año siguiente y los que no lo hacen según su distribución en un determinado grupo de variables, tales como edad, sexo, horario de trabajo, etc.

3.1.1. Edad

Respecto de la variable "edad", la variación más significativa entre reinscriptos y no reinscriptos se da en el grupo de 18 a 24 años.

Sobre 561 (67.35% del total de inscriptos entre 1991 y 2000) sujetos que no se reinscriben, La distribución por edad para este grupo es la siguiente:

Tabla 9.: Grupo de Edad según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Grupo de Edad	No reinscriptos		reinscriptos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
18-24 años	270	48.1	144	61.5
25-30	148	26.4	50	21.4
31-40	109	19.4	32	13.7
41 y mas	34	6.1	8	3.3
Total	561		234	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Para un total de 414 inscriptos de entre 18 y 24 años, el 65% (270) no se reinscribe en años sucesivos; en tanto del grupo de 31 a 40 años, sobre 141 personas, el 77% (109) no realizan reinscripción.

3.1.2. Horario de trabajo

Respecto del "horario de trabajo", sobre 339 personas que no se reinscriben al año siguiente o en otros años, la distribución es la siguiente:

Tabla 10.: Horario de trabajo según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Horario de T.	No reinscriptos		reinscriptos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Mañana y tarde	157	46.3	31	35.6
Mañana	63	18.5	22	25.3
Rotativo	55	16.2	13	14.9
Otros horarios	64	19	21	24.2
Total	339		87	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

De las personas que por su "horario de trabajo" habrían estado en mejores condiciones para cursar, aquellos que trabajan sólo de mañana (85), un 74% (63) de ellos no se reinscribe.

3.1.3. Situación de trabajo

Tabla 11.: Horas de trabajo semanal, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Horas de T.	No reinscriptos		reinscriptos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
No trabaja	208	37.3	139	59.9
Hasta 20 horas	68	12.2	31	13.4
21 a 35	108	19.4	38	16.4
36 y más	173	31.1	24	10.3
Total	557		232	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Un dato que permite apreciar la magnitud del efecto que la variable horario de trabajo tiene sobre la reinscripción, surge al comparar los porcentajes que, para la misma variable, se inscriben un año y se reinscriben al siguiente. Para un total de 347 personas que no trabajan, 60% (208) no se reinscribe, en tanto para los que trabajaban 36 y más horas, sobre 197, 88% (173) no se reinscribe.

3.1.4. Estado civil

Tabla 12.: Estado civil, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Estado Civil	No reinscriptos		reinscriptos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Soltero	304	54.7	146	62.7
Casado	237	42.6	87	34.3
Total	556		233	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Sobre un total de 450 solteros, el 67,5% (304) no se reinscribe en tanto para un total de 317 casados, el 75% (237) tampoco lo hacen.

3.1.5. ¿con quién vive?

Tabla 13.: ¿Con quién vive?, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Con quien vive?	No reinscriptos		reinscriptos	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje

Conyuge/hijos	251	45.6	82	36.3
Padres/hermanos	202	36.7	122	54
Total	550		226	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

De los que vivían con su cónyuge e hijos, sobre un total de 333 personas, no se reinscribe un 75% (251); en tanto de los que vivían con sus padres y hermanos, para 324 personas, no se reinscribe un 62,3% (202).

3.1.6. Número de hijos

Con respecto al número de hijos las variaciones entre los que se inscriben y los que no se inscriben no resultan significativas.

3.1.7. Sexo

**Tabla 14.: Sexo según condición de inscripción.
Valores absolutos y porcentuales.**

Sexo	No reinscriptos		reinscriptos	
	cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Mujeres	372	63.3	196	80
Varones	216	36.7	49	20
Total	588		245	

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

En la comparación entre la categoría no reinscriptos y la de inscriptos, las mujeres aumentan porcentualmente en 16.7 puntos su participación en la segunda; en tanto los varones decrecen en la misma proporción. Es decir, al comparar "no reinscriptos" y "reinscriptos", las mujeres aumentan su participación respecto de los varones en la segunda. De modo llano, las mujeres se reinscriben en mayor proporción que los varones.

Las lecturas hasta aquí presentadas, estarían indicando que en la reinscripción de un año a otro estarían incidiendo otros elementos que no son captados por el análisis cuantitativo, por ejemplo, la motivación para estudiar y el cursar la carrera deseada, entre otros.

4. Descripción por submuestras de la población

4.1. Inscriptos que se Reinscriben e Inscriptos que No Reinscriben en la UNPA/UASJ

4.1.1. Estado civil

**Tabla 15.: Estado civil y sexo, según condición de inscripción.
Valores absolutos y porcentuales.**

Sexo	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Soltero/a	Casado/a	Soltero/ra	Casado/da

Mujeres	113 (59.8%)	70 (40.2%)	119 (57%)	185 (53%)
Varones	33 (75%)	10 (25%)	88 (43%)	164 (47%)
Total	146	80	207	349

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Reinscriptos

Es evidente que, en el caso de los varones, el hecho de ser casados es prácticamente una situación que dificulta excesivamente la posibilidad de realizar estudios, probablemente porque son ellos quienes asumen en mayor medida la responsabilidad laboral conducente al mantenimiento económico del hogar.

No Reinscriptos

Los no reinscriptos en años sucesivos según su estado civil no muestran diferencias porcentuales importantes entre el grupo de las mujeres y el de los hombres.

4.1.2. Edad

**Tabla 16.: Edad y sexo, según condición de inscripción.
Valores absolutos y porcentuales.**

Edad	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
18-24	26 (56.5%)	118 (62.8%)	92 (44%)	178 (50.6%)
25-30	8 (17.4%)	42 (22.3%)	49 (23.4%)	99 (28.1%)
31-40	11 (23.9%)	21 (11.2%)	50 (23.9%)	59 (16.8%)
41 y mas	1 (2.2%)	7 (3.7%)	18 (8.6%)	16 (4.5%)
Total	46	188	209	352

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Reinscriptos

Mientras los varones que se reinscriben son mayoritariamente los ubicados en el grupo de menor edad, se aprecia que las mujeres también se concentran allí, no obstante mantienen una participación importante en las demás categorías. Sin embargo, no parece ser esta una variable que permita explicar con cierta seguridad la reinscripción.

No Reinscriptos

Manteniendo la precaución antes señalada acerca de las cantidades sobre las cuales se calculan los porcentajes, aquí tampoco podría decirse con cierta contundencia que esta es una variable decisiva en la no reinscripción, tanto para las mujeres como para los hombres.

4.1.3. Horario de trabajo

**Tabla 17.: Horario de trabajo semanal y sexo, según condición de inscripción.
Valores absolutos y porcentuales.**

Horario de T.	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Varón (*)	Mujer	Varón	Mujer
Mañana y tarde	9	22 (35%)	94 (58.8%)	63 (35.2%)

Mañana	4	18 (29%)	14 (8.8%)	49 (27.4%)
Rotativo	4	9 (14.5%)	31 (19.4%)	24 (13%)
Otros horarios	8	13 (21%)	21 (13.1%)	43 (24%)
Total	25	62	160	179

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

(*): considerando el bajo número de reinscriptos varones en este análisis, he optado por citar directamente el número absoluto de los mismos, no su porcentaje.

Reinscriptos

Considerando el bajo número de casos incluidos en el análisis sería imprudente adelantar conclusiones o explicaciones bien fundamentadas, sin embargo, no parece ser el horario de trabajo un factor decisivo en la explicación de la reinscripción, especialmente si se tiene en cuenta el bajo número de inscriptos que trabajan y que se reinscriben.

No Reinscriptos

El turno de trabajo resulta ser una condición definitoria en la no reinscripción de los varones, quienes obtienen 58.8% de no reinscriptos en esa categoría. Para las mujeres también es la categoría más importante, pero 23 puntos debajo de los hombres. Sin embargo, y tal como fue señalado más arriba, el horario de mañana, que podría coincidir con el medio tiempo, es el segundo más importante para ellas, en tanto en los hombres no es un factor de peso. En la misma línea, el notable peso que adquiere en las mujeres la categoría otros horarios puede deberse a la misma situación de trabajo en tiempo parcial, el cual podría ubicarse en distintas franjas horarias. Por otro lado, esto podría dar cuenta de una mayor fragilidad (y menor estabilidad) laboral en el grupo de las mujeres.

4.1.4. Situación de trabajo

Tabla 18.: Horas de trabajo semanal por sexo, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Horas de T.	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
No trabaja	19 (42.2%)	120 (64.2%)	44 (21%)	164 (47%)
Hasta 20	5 (11.1%)	26 (13.9%)	16 (7.6%)	52 (15%)
21 a 35	9 (20%)	29 (15.5%)	39 (18.6%)	69 (19.9%)
36 y mas	12 (24.5%)	12 (6.4%)	111 (52.9%)	62 (17.9%)
Total	45	187	210	347

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Reinscriptos

La situación de no trabajar es evidentemente más importante en el caso de las mujeres que en el de los varones. De estas, sobre 187 reinscriptas, el 64.2% (120) no trabajaban; en tanto para los varones, es más importante el porcentaje sumado de aquellos que trabajan (55.6%) que el de reinscriptos que no trabajan (42.2%). En este como en los demás análisis, al ser las bases sobre

la que se calculan los porcentajes muy diferentes, debe agregarse a la interpretación una dosis extra de relativización de la misma.

No Reinscriptos

En la comparación entre mujeres y varones que no se reinscriben, es notoria la polaridad de la influencia que las mismas situaciones provoca: para las primeras, son mayoría las que no trabajaban (47%) en tanto para los segundos, la mayoría de los no reinscriptos son los que trabajan 36 y más horas: 52.9%.

En la categoría de 21 a 35 horas, los porcentajes son casi similares, en tanto para los que trabajan hasta 20 horas, el porcentaje de mujeres que no se reinscriben duplica a los hombres. Esto probablemente se deba a que esa franja horaria es ocupada por mujeres que realizan trabajos de limpieza de hogares, cuidado de niños, recepcionistas en consultorios y trabajos que, en general, requieren dedicación parcial.

4.1.5. Número de hijos

Tabla 19.: Número de hijos por sexo, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Nro. Hijos	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
No tiene	29 (77.6%)	72 (60.7%)	140 (64.8%)	218 (58.6%)
1		33 (16.8%)	26 (12%)	65 (17.5%)
2		29 (14.8%)	26 (12%)	45 (12.1%)
3 y mas		15 (7.7%)	24 (11.1%)	44 (11.8%)
Total	38	119	216	372

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Reinscriptos

En este caso, como en el análisis por estado civil y por edad, resulta interesante apreciar que en los varones la soltería y el no tener hijos son elementos importantes en la posibilidad de reinscribirse; en tanto, como fue apreciado en el cuadro correspondiente, la situación de no trabajar no obtiene la misma importancia que en el caso de las mujeres.

No Reinscriptos

Considerando que el grupo de los que no tienen hijos es muy importante en el total de inscriptos, 61.8% (515), puede apreciarse que en el grupo de los que no se reinscriben con relación al sexo, los varones que no tienen hijos están poco más de 6 puntos por encima de las mujeres y poco más de 5 por debajo de las mujeres en el caso de los que tiene un hijo. Para los que tienen 2 o 3 y más hijos las diferencias son menores a un punto.

4.1.6. ¿Con quién vive?

Tabla 20.: ¿Con quién vive? Por sexo, según condición de inscripción. Valores absolutos y porcentuales.

Con quien vive?	Reinscriptos		No Reinscriptos	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Padres/hermanos	28 (63.6%)	94 (51.6%)	87 (42.9%)	164 (47.1%)
Cónyuge/hijos	12 (27.3%)	70 (38.5%)	67 (33%)	135 (38.9%)
Total	44	182	203	347

Fuente: Estadística Universitaria. Procesamiento y elaboración propia.

Reinscriptos

Podría hipotetizarse que, en el caso de los varones, aquellos que se reinscriben son solteros que viven todavía, mayoritariamente, en su núcleo familiar; no siendo tan evidente esta situación en las mujeres, donde el porcentaje de reinscriptas casadas es 11 puntos superior al valor que obtienen los hombres.

No Reinscriptos

La variable ¿con quién vive?, respecto a la condición de no reinscribirse, no manifiesta variaciones relevantes entre varones y mujeres.

Comentario de Cierre

En el contexto que la presente investigación configura, el análisis estadístico descriptivo hasta aquí presentado es contundente en lo que muestra y, a la vez, destaca la limitación que una aplicación mecánica de sets de variables que han resultado de utilidad en otros ámbitos tiene respecto de las posibilidades de comprender las diversas trayectorias académicas que realizan los inscriptos en diferentes contextos socioculturales.

Los objetivos planteados en la investigación exigen la incorporación de dimensiones hasta el momento no abordadas si es que, efectivamente, la comprensión como perspectiva teórica-metodológica de análisis puede comenzar a dar cuenta del por qué los sujetos hacen lo que hacen y qué circunstancias envuelven la práctica. Este aspecto deviene estructurante de la mirada que esta propuesta investigativa propugna y será objeto de análisis y reflexión en los Capítulos 5 y 6, tomando como insumo central el relato de los estudiantes acerca de su vida estudiantil y centrado en la detección de los significados que permean y moderan sus trayectorias educativas en la universidad.

Capítulo 5

Los Sujetos en su *Relato*

1. Sujetos en Tránsito

Esta instancia, propiamente analítica y reflexiva, procura, a partir de una lectura atenta y abierta, ir conformando un panorama de las diversas circunstancias, eventos y avatares que los estudiantes van volcando en sus relatos con el fin de conformar un mapa de situaciones, cuya relevancia es necesario destacar: importa lo que el estudiante expresa en su discurso por su valor en sí mismo en tanto es portavoz de su grupo social y también, especialmente, porque lo que dice es la vía privilegiada de acceso a los significados que estarían circulando en los diversos ámbitos sociales acerca de la universidad.

El análisis, que considera la información que cada entrevista aporta, permite ir anudando la diversidad de indicios que sobre la vivencia del tránsito por la universidad emergen con el fin de abstraer aquellos señalamientos e indicaciones que resultan de interés a los fines de detectar los significados subyacentes al fenómeno en estudio.

Todo lo pensado, reflexionado y expuesto hasta aquí, se constituye en el sustrato que ha de abonar la mirada que sobre el ingreso, la permanencia y el abandono en la universidad se tenga a partir de ahora. Se trata de escudriñar en el relato de los sujetos que han realizado un trayecto en la universidad al calor de las pasiones, frustraciones, anhelos y expectativas cómo han conformado su visión de la tarea y del “ser estudiante” y, en consecuencia, cómo han construido y transitado el propio camino.

Los inscriptos se han involucrado, algunos como estudiantes efectivos y otros como asistentes a los diferentes cursos, nunca como meros espectadores pasivos de una novela institucional que los ha marcado profundamente. Es que el solo hecho de permanecer ha puesto en cuestión y los ha llevado a pensar acerca de diversos aspectos que, quizás hasta allí, no habían sido objeto de su atención ni de sus preocupaciones. Esta sola circunstancia es, de por sí, enriquecedora y hace del paso por la universidad un recorrido inolvidable para la mayoría de ellos. Inolvidable, no por ello necesariamente bueno ni placentero.

Sin embargo, resulta de sumo interés conocer cómo estos sujetos, insertos en una trama de significados, creencias, valores, supuestos y desconocimientos toman la iniciativa de arrancarse a sí mismos de un mundo confortablemente habitado, desgarrándose en sus más profundas estructuras e incluirse en un espacio institucional que, en general, emerge ante sus ojos y, especialmente, en sus percepciones, como algo inédito y, por lo mismo, desafiante, interrogador y productor de ansiedades. Quien asuma el estudio de estas situaciones cual si fueran banales, se equivoca: cada sujeto en su integridad se pone en juego, una vez dentro, ya no se trata de quedarse o irse, más bien, el desafío es encontrar suficientes razones para tomar una u otra alternativa.

En esa búsqueda el tiempo transcurre y las circunstancias y los azares van moldeando un recorrido que nunca es normal en el sentido de esperable, previsible. No obstante, es el recorrido

de cada sujeto en ese ámbito y en ese tiempo que le toca vivir. Un tiempo que no es solo cronometrado por el reloj y el calendario, es un tiempo vital en el que cada sujeto vive según sus pareceres y, en gran medida, lo vivencia según aparece y, en esas circunstancias, establece los rumbos que habrá de tomar.

Sujetos en tránsito que son sujetos de pasión, de angustia, de esfuerzo, de ilusiones que se ponen en juego en cada movimiento que realizan al influjo de una coyuntura que no siempre puede ser pensada y aprehendida, conformada por una multiplicidad de elementos y factores que se conjugan aleatoriamente, configurándola cada vez en formas inéditas y hasta allí, por lo mismo, impensables. Sin embargo, el desconocimiento de cómo se configura y de qué elementos está constituida no quita a la misma su poder coactivo sobre los sujetos, al contrario, adiciona un plus de efectividad en tanto el sujeto desconoce (no porque reniega del mismo sino porque-no-puede-conocer) tal poder.

Comprender el recorrido que los sujetos hacen en la universidad requiere una aguda mirada que procure desentrañar esos significados implícitos que moldean sutilmente sus iniciativas, haciéndole creer que decide qué elección hará y cómo la llevará adelante. Esto, si se acepta como aquí se hace, que el lugar ocupado en la estructura social es, simultáneamente, un modo de pensar la sociedad y de pensarse en ella. Tendríamos que asumir que tal lugar se constituye en la única posibilidad que el sujeto tiene de mirar el mundo en el que vive, y esta posibilidad no es objeto de análisis más bien, desde allí parten los análisis posibles que el sujeto puede llevar a cabo.

Ese mundo de valores compartidos, de creencias, de posibilidades y su contracara, de imposibilidades, hacen del sujeto el ser singular que es y permite comprender por qué sujetos que aparentemente deberían compartir valores determinados sobre ciertos aspectos de la vida social se vinculan y establecen con ellos (y entre ellos) relaciones muy diferentes, en algunos casos, diametralmente opuestas. Es la situación de aquellos inscriptos que, provenientes de posiciones sociales con condicionamientos sociales homólogos (cuyos padres y madres poseen bajo nivel de instrucción formal y empleos de baja calificación) desarrollan trayectorias muy diferentes en un ámbito institucional que desconocen pero que, sin embargo, los pone en relación bajo circunstancias muy distintas a las que el grupo social de donde provienen pauta cotidianamente.

La fenomenología ha enseñado que no importa el objeto sino la construcción que el sujeto realiza acerca de él. Es allí donde debemos centrar el esfuerzo: en reconocer las estructuras de significado que los sujetos llevan implícitas en torno a la universidad, a los estudios universitarios, a ellos mismos, en tanto sujetos de una época que no eligen pero que impacta cotidianamente en sus acciones y su vida en general. Cual pilotos de tormenta, que al cabo es lo que se han convertido en su decurso cotidiano por la institución, los sujetos que transitan la universidad optan por caminos centrales o alternos todo el tiempo, casi sin tiempo para detenerse a pensar si habrán hecho lo correcto en ese contexto. Así, van cursando o dejando de cursar

según les parece o les conviene, tomando decisiones que, sopesadas más tarde, tienen su costo: el retraso en la carrera, no poder hacer un tramo porque faltan las correlativas, no iniciar la instancia de práctica porque falta un final o, directamente, porque quedó sin cursar una materia “aislada” del primer año: en el fragor se despeja el campo de mirada, pero el despeje, la simplificación del horizonte nunca es fácil, especialmente cuando muchos de los elementos que obstaculizan la visión están concatenados con otros que todavía no se ven.

Tan particular es la mirada de los sujetos sobre si mismos y sobre su recorrido en la institución, que es necesario un gran esfuerzo de cara a comprender por qué hacen lo que hacen y dejan de hacer lo que dejan de hacer en la universidad: y esto vale tanto para los que persisten como para los que se van, más tarde o más temprano, con su bagaje explícito de exámenes rendidos y materias cursadas y con su mundo interno cargado de vivencias, de motivaciones, de frustraciones, de nuevas expectativas, que no podremos reconocer sino apenas atisbar detrás de un relato que, al fin, no es más que la construcción actual de un sujeto que vuelve sobre sus pasos, que ya no son los que dio sino los que cree haber dado.

Memoria y circunstancia de vidas que transcurren, que transitan la institución buscando o construyendo algo evanescente que llaman futuro, sin ser muchas veces conscientes ni desde dónde lo están intentando construir, ni de cómo se les formó esa idea de su futuro, ni cómo lo quieren ni de si con lo que están haciendo podrán, al fin, encarnarse en él.

Persistir en la carrera elegida, luego de muchos años de esforzado cursado, de reiterados fracasos en los exámenes, de no rendir, de dejar materias, de aprobar apenas algunas por año, alejados de la pauta que establece el plan de estudios, es una situación costosa para el sujeto que la sostiene y difícil de comprender para un observador objetivo, racional. La misma incompreensión puede surgir ante la observación de un sujeto que ha transitado regularmente la carrera elegida, con buen rendimiento académico y un día desaparece de la universidad. Sin embargo, en uno y otro caso, los sujetos no son como podríamos estar tentados de definirlos, irracionales. Quizás han sido, en función de sus aspiraciones, creencias, motivaciones, expectativas, deseos, todo lo auténticos que su tiempo les permitió.

A ese magma que subyace en la orientación de la acción es al que se procura acceder a partir de la construcción de segundo orden que cabalga sobre (la construcción de primer orden) que es el relato del sujeto sobre qué hizo y por qué lo hizo de ese modo. A pesar de la evidente complejidad que la tarea encierra, puede pensarse que la comprensión es posible en tanto asumimos que las acciones están orientadas por significados socialmente construidos y apropiados por los sujetos en las diferentes instancias de su socialización. En ese esfuerzo, el logro es doble: por un lado, permite una aproximación a la comprensión de por qué el sujeto ha desarrollado tal o cual trayectoria en su vida como estudiante universitario y, por otro, comenzamos a conocer los significados que circulan en los espacios del mundo social donde se mueve.

Probablemente, los resultados de este Capítulo no sean instrumentales en el sentido de dar lugar directamente a la implementación de mecanismos que favorezcan la permanencia. Sin embargo, serán muy útiles a los fines de comprender aspectos importantes de las trayectorias educativas de los sujetos y den pistas acerca de cómo se estructuran las formas del pensamiento social, en este caso, acerca de la universidad.

Sin embargo, conocer cómo piensan los estudiantes, desde dónde eligen los rumbos (que no en pocas ocasiones concluyen en derivas) durante su trayecto en la universidad resulta de sumo interés a los fines de que los profesores sepamos quiénes están allí y cómo han llegado, pudiendo de ese modo aportar prácticas en el trabajo áulico cotidiano que vayan en el mismo sentido que el esfuerzo que realizan los estudiantes por permanecer y progresar en la carrera que cursan.

2. Los entrevistados

La **Tabla 1.**, presenta una escueta descripción de las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación. Son los/las que han accedido a contar sus vivencias durante su trayecto en la vida universitaria. Si bien la realización de entrevistas concluyó durante una corta estancia en Argentina, en julio y agosto de 2002, el cuadro presenta la información relativa a las entrevistadas/do hasta diciembre de 2006, de modo tal de hacer visible el proceso que cada una de ellas ha desarrollado en su interacción con la institución. Esta información se complementa con la **Tabla 2.**, donde se desagrega año por año el recorrido académico de cada una/o, dejando constancia de la cantidad de exámenes a los que se presentó, detallando aprobados y reprobados y la condición de revista en la universidad a esa fecha.

De la revisión de la Tabla 2., resulta llamativo lo desigual de las trayectorias desarrolladas, especialmente cuando se considera el rendimiento académico tanto de los que egresan, como de los que permanecen o abandonan, en tanto permite sostener (y de acuerdo con la crítica realizada a este concepto (*Cfr.* Capítulo 1 apartado 5 y ss) que no es el criterio decisivo a partir del cual los sujetos continúan o abandonan sus estudios, que tal es la evidencia de una valoración que cada docente ha realizado sobre el desempeño de los alumnos en cada materia y que el mismo no funge cada vez como catalizador con igual signo, es más, una algunas ocasiones parece que no tuviera ninguna relevancia en virtud de las decisiones que toman. En tal sentido, debe ser notado que el propio estudiante realiza una valoración de su desempeño y, especialmente, del por qué se encuentra allí y en esa situación. Es a partir de la formulación de estas preguntas y, especialmente, de las respuestas que den a las mismas, como los estudiantes van moldeando su trayectoria en la universidad, misma que continua con la permanencia o concluye cuando egresa o abandona.

Sin embargo, en muchos casos esa valoración objetivada en una calificación numérica desempeña un papel ambiguo: por un lado, mostraría a muchos que, efectivamente como pensaban –o como habrían aprendido- son más inteligentes en función del “número” que han

obtenido (o, por el contrario, las calificación se traduce en una desvalorización de las propias posibilidades); por otro lado, aun con la percepción de “poca inteligencia” (ratificada cada vez por las bajas calificaciones y el número de exámenes desaprobados) persistirían en su esfuerzo por lograr la graduación. Sin atender adecuadamente a estas, entre otras consideraciones, resulta difícil comprender trayectorias como las de las E16–A2 o E8; del mismo modo que no se pueden entender desde la sola consideración del rendimiento académico los recorridos de estudiantes tales como E14 o E10. Sin duda, aspectos de índole estrictamente subjetivo y, específicamente, de cómo se construyó el ámbito de la subjetividad que tiene que ver con la estimación de sus propias posibilidades en la universidad, son claves aquí de cara al esfuerzo por comprender los recorridos y deben ser considerados si se quiere, efectivamente, comenzar a conocer con profundidad y detalle por qué los estudiantes hacen lo que hacen con relación a la universidad.

Tabla 1.: Estudiantes y ex – estudiantes entrevistados/das.

Según Año de Ingreso, Rendimiento Académico, Sexo y Situación Académica Actual.

Datos actualizados a diciembre de 2006

	Año de ingreso	Primer examen	Total exámenes	Total aprobados	Total desaprobados	Último examen	Carrera	Graduado/a (a 12/2006)	Sexo
E1	1993	1994	3	1	2	1994	PNP	No – Abandonó	F
E2	1991	1991	22	20 (1xeq)	3	2001	PNI	Si	F
E3	1991	1991	22	20	2	1993	PNI	Si	F
E4	1997	1997	23	22	1	2003	PNP	Si	F
E5	1996	1996	20	19	1	2003	PNP	Si	F
E6	1997	1997	20	16	4	2003	PNP	No – Continua	F
E7	1998	1998	39	39*	0	2003	EGB 1y2	Si	F
E8	1995	1995	30	20	10	2004	PNP#	Si	F
E9 – A1	1996	1996	20	20	0	2002	PNI	Si	F
E9 – A2	1996	1996	19	19	0	2002	PNI	No – Continua	F
E10	2001	2001	14	14	0	2003	EGB 1y2	No – Abandonó	F
E11	1991	1991	28	22	6	1995	PNP	Si	F
E12	1993	1994	3	3	0	1994	PNP	No – abandonó	F
	2003	2003	4	4	0	2004	EGB 1y2	No – abandonó	F
E13 -A1	1992	1992	26	22	4	2002	PNP	Si	F
E13 -A2	1994	1994	9	7	2	2001	PNI	No – abandonó	F
E14	1991	1991	17	15	2	1993	PNI	No – abandonó	F
E15 -A1	1991	1991	13	12	1	1997	PNP	No – abandonó	F
E15 -A2	1991	1991	27	22	5	2002	PNP	Si	F

E16	1991	1991	18	15	3	1995	PNP	No – abandonó	M
	2002	2002	11	11**	0	2005	EU	No – continua	
	2002			8***	0		EGB 1y2	No – continua	
E17	1991	1991	15	10	5	1996	PNI	No – abandonó	F
E18	S/d	s/d	No	No	No	no	no	Abandonó	F

* aprobó 6 exámenes de otra carrera (PNP) que luego fueron validados por equivalencia para la carrera en que se graduó.

#. En 1997 pide el pase a la carrera de PNI.

** 3 materias fueron reconocidas en el plan de la nueva carrera por equivalencia.

*** 8 materias fueron reconocidas en el plan de la nueva carrera por equivalencia.

E5. La entrevista presenta insalvables problemas técnicos, por lo cual solo queda la referencia de las propias notas, mismas que no se transcriben

Tabla 2.: Trayectoria realizada en la universidad por los/las estudiantes entrevistados/das.

Según Exámenes Rendidos por Año Académico.

	INGRESO	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
E1	1993				1A 2R AB													
E2	1991	2A	4A 2R	6A 1R 1AxE Q	2A	1A	1A	----	1A	---	1A	1A GR						
E3	1991	5A	8A 2R	7A GR														
E4	1997							4A	2A	4A	7A 1R	3A	---	2A GR				
E5	1996						3A	4A 1R	2A	4A	2A	2A	---	2A GR				
E6	1997							2A 1R	1A	7A 2R	3A	5A	1A	1A CO	---	---	---	PREP TESI NA
E7	1998								4A	13A 6AxE Q	4A	2A	14A	2A GR				
E8	1995					5A	4A	4A 4R	3A 2R	---	7A 4R	3A	2A	1A	1A GR			
E9 – A1	1996						2A	5A	3A	3A	4A	1A	2A GR					
E9 – A2	1996						2A	2A	5A	2A	6A	1A	1A CO					PREP TESI NA
E10	2001											5A	6A	3A AB				
E11	1991	5A	7A 1R	4A	4A 5R	2A GR												

E12	1993				3A AB													
	2003													2A	2A AB			
E13 -A1	1992		4A	1A	2A 2R	---	---	---	---	2A 1R	6A 1R	5A	2A GR					
E13 -A2	1994				1A	---	---	---	1A 1R	1A 1R	2A	2A AB						
E14	1991	5A	8A	2A 1R AB														
E15 -A1	1991	3A 1R	5A	---	1a	---	1A	2A AB										
E15 -A2	1991	3A 3R	5A 1R	1R	---	1a	3A	2A	---	2A 1R	5A	1A	1A GR					
E16	1991	4A	3R	2A 2R	3A	3A 1R	---	---	---	---	---	---						
	2002												4A 1AxE Q	4A	2A	1A		
	2002												8AxE Q					
E17	1991	1A 1R	5A 2R	---	---	1R AB												
E18	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	

A: aprobados; R: reprobados; Eq: equivalencia; AB: abandonó; CO: continua; GR: graduada.

E5: la grabación resultó con insalvables problemas técnicos- Las notas de campo permiten, a grandes rasgos, apreciar sus puntos de vista.

E18: no se encontró documentación sobre su actuación académica.

3. Análisis globalizador de las entrevistas: explicitación de significados que estructuran una visión acerca de la universidad.

Una lectura minuciosa de los relatos permite destacar afirmaciones y omisiones que cobran relevancia en la comprensión de significados acerca de los estudios universitarios. En tal sentido, y al solo fin de favorecer el análisis comprensivo, es posible diferenciar esquemáticamente tres niveles íntimamente entrelazados: “la institución universitaria (A)”– “el propio estudiante en tanto sujeto socialmente situado (B)” – “contexto social de pertenencia (C)”, ámbitos éstos que se corresponden con diferentes mediaciones a nivel simbólico. A cada uno de ellos se refieren diferentes expresiones de los estudiantes, las cuales pueden ser hilvanadas a la luz de la conceptualización presentada en el Capítulo 2, confirmando así la posibilidad de una comprensión e interpretación de los mismos en función de los significados que estarían operando. A tal fin, debe considerarse, en palabras de Schutz, al contexto social como contexto objetivo de significados en tanto es el propio estudiante el que articula y conforma su contexto subjetivo de significados.

Las afirmaciones que aquí se realizan deben ser leídas con el recaudo de no considerarlas como definitivas ni como la descripción de “lo que allí pasa”. Son el resultado de una tarea analítica, por lo mismo, expresión de una mirada que procura comprender el proceso de ingreso-permanencia-egreso/abandono de estudiantes en la universidad desde un óptica que prioriza no los dichos en sí mismos (“lo que expresan los entrevistados”, tal como se encuentran en el relato “en crudo”), sino que se orienta a la detección de los significados que hacen que sean unas las circunstancias sobre las cuales el sujeto detiene su atención y no otras.

En este marco, nada más que unas muy pocas transcripciones de expresiones textuales de los estudiantes son utilizadas con el fin de “ilustrar” pasajes del análisis realizado, asumiendo que un exceso de citas puede conducirnos más por el camino de la anécdota que de la interpretación fenomenológica.

Destacaré brevemente señalamientos que refieren a cada uno de los tres niveles mencionados al inicio de este apartado, con el fin de, a partir de reflexionar en torno a cada uno de ellos y sus vínculos posibles, tejer una trama conceptual que permita comprender las diversas facetas que el fenómeno del ingreso, la permanencia y el abandono de la universidad presenta en nuestro contexto.

3.A. Universidad. La conceptualización generalizada sobre la universidad resulta ser, quizás no tan sorprendentemente, la de asumirla como una instancia más del sistema educativo, un nivel más alto, no explicitando características distintas a las que daban por sentadas en el nivel medio. Mucho de lo que los sujetos ven tiene relación con lo que la institución muestra explícita y/o expresamente a la sociedad, lo que no se aprecia puede ser intuido y/o fantaseado, alimentando y retroalimentando el mito que se grava con fuego y hace de lo institucional una novela que todos escriben y leen: la historia de que lo que allí ocurre les ha ocurrido, les ocurre y les ocurrirá a otros como ellos.

Prácticamente todos destacan como relevante una situación que los impresiona notablemente: la cantidad de material de estudio que cada materia prevé como obligatoria. Este es el obstáculo que aparece como más relevante de cuantos, perciben en sus primeros pasos en la universidad, deberán afrontar en su tránsito hacia la titulación. Y esto, porque se saben carentes, por lo menos explícitamente y a partir de su experiencia de estudio en el nivel previo, de las destrezas necesarias para trabajar con tal volumen de lectura.

En este marco, surgen en estudiantes que tienen un trayecto académico realizado en la universidad, expresiones que alertan sobre el vínculo entre las materias de primer año y la carrera que cursan, en tanto cuanto más lejano el mismo menos atractiva aparece aquella, no favoreciendo que el estudiante pueda hacerse una idea bastante precisa de cuál será la tarea que la profesión elegida le permitirá desarrollar. Justamente, este es un argumento central de cara a la formación de las primeras ideas acerca de la profesión elegida y la confirmación (o no) de la elección realizada. Una circunstancia crucial que no puede definirse en un tiempo relativamente corto, aumentando la cuota de ansiedad y angustia en los recién llegados.

La universidad es visualizada literalmente “como un monstruo”, idea que se apoya en el conocimiento que socialmente circula acerca de las grandes universidades nacionales (Córdoba, Buenos Aires, Santa Fe, Mar del Plata, La Plata y otras) y a la insignificancia que parece apoderarse del estudiante en las mismas. Probablemente, es a partir de estas representaciones que los estudiantes esperan un mayor grado de contención en la UNPA, al percibirla como una universidad “chica”. Esta visiones darían cuenta de una carencia en el acervo de conocimiento regional que estaría operando como obturador en la posibilidad de tematizar con relativa amplitud y profundidad ámbitos complejos como la institución universitaria. Esta situación podría estar siendo resuelta con el recurso a un pensamiento por analogía: la universidad sería como el secundario aunque con más “nivel”, un ámbito relativamente familiar, donde se podrían manejar con cierta seguridad y solvencia con el conocimiento actualmente disponible por cada uno de ellos.

Sin embargo, las representaciones sobre las “grandes” universidades parece responder al estereotipo de que se trata de un lugar muy selecto y donde no cualquiera puede ingresar. Tales apreciaciones no han sido confrontadas en persona, conforman un ámbito secundario aunque no de menor importancia del acervo de conocimiento: se trata de aquello que han escuchado, percibido y apropiado como el “así es la universidad”. Este ámbito adquiere valor de verdad para los sujetos, quienes ingresan con una imagen de lo que es la universidad y unas difusas impresiones de qué son y qué se espera de los estudiantes universitarios.

La consecuencia es la construcción, en muchos de ellos, de una actitud temerosa ante la institución universitaria que emerge como “lo desconocido”, patentizada en la visualización de la universidad como el nivel “que sigue” en la carrera educativa, uno del que poco conocen y genera incertidumbre. Esto, al menos en dos sentidos, primero, no saber con certeza qué se espera de ellos y, segundo, y esta sería una cuestión crucial de cuya respuesta depende la

continuidad en el nivel, tampoco saben si disponen y/o dispondrán de las herramientas y habilidades que deberían “portar” para aspirar al éxito.

Resultan de extrema importancia los vínculos que establecen en y con la institución, siendo estos claves en la posibilidad de permanecer. Aquí situaciones que apunten a familiarizar el nuevo contexto educativo son centrales, en tanto permitirían al estudiante comenzar a reconocer las demandas que se le plantean y los lugares o personas con los que deberá interactuar, actitudes y/o actividades que tendrá que desarrollar con el fin de evitar obstáculos que lo puedan empujar al abandono o a un serio retraso en la carrera.

Respecto de este último señalamiento, el no cumplimiento de la pauta establecida por el plan de estudios supone, en algunos casos, un importante retraso en las posibilidades de concluir exitosamente la carrera, circunstancia que opera como desalentadora, llevando a muchos estudiantes a retrasarse primero y luego a truncar la posibilidad de concluirlo y graduarse.

En esta circunstancia, existe en muchos de ellos la percepción de que en algunos espacios curriculares (especialmente en la etapa de cursado de las Didácticas y las Prácticas de Ensayo y Residencia en el Nivel) se realiza un proceso de selección entre aquellos que acceden a las mismos. Tal proceso tendría el objetivo de habilitar para algunos de ellos el paso que conduce a la conclusión de la carrera y para otros, el cierre del mismo, salvo que estén dispuestos a librar una dura batalla, cuyo fin estará centrado más en mostrar al o las/los docentes que ellos pueden hacerlo como los docentes esperan que se “hagan las cosas” más que en la cuestión crucial de si disponen o no de las habilidades y capacidades para “ser docentes”. Esto es, se trataría de persuadir a los responsables de esas instancias de que ellos son portadores, de que han encarnado los atributos indispensables para “ser-docente”.

En el vínculo entre el estudiante y la universidad, surgen dos cuestiones que también parecen tener su peso en las posibilidades de logro y el esfuerzo involucrado en las mismas: la primera es que la elección de la carrera debe realizarse a partir de un balance entre la oferta académica existente y la carrera deseada; lo cual supone que muchos estudiantes llegan a inscribirse “por aproximación” a la carrera que desean; la segunda, es que una vez dentro de la universidad, aprobar exámenes finales y/o promocionar materias estimula y alienta, mostrándole a la mayoría de quienes dudan de su propia capacidad e inteligencia, que pueden estar allí, sobreponiéndose así a los significados socialmente contruidos que indicarían lo contrario. Desaprobar, por el contrario, los interpela en sus propias capacidades en el afrontamiento de esos desafíos, por lo cual el traspíe, en vez de ser visto como circunstancial y un acontecimiento posible para cualquier estudiante, adquiere el carácter ineluctable de confirmar aquello que ya sabían o intuían: “eso no es para ellos”.

3.B. Estudiante. Son los primeros actores de esta obra, y ello en dos sentidos: primero, porque considerarlos como eje de referencia de la investigación permite estructurar diferentes visiones en torno a la universidad y al propio paso por ella y, segundo, es a partir de la información que

en la interacción con ellos se ha producido que el análisis es posible y favorece la explicitación de múltiples miradas acerca de la relación entre el contexto social-familiar de origen y la visión de la universidad que allí se tiene y de la influencia que la misma tiene en moderar las trayectorias en la institución.

Un señalamiento que, a la postre, resulta decisivo por su capacidad de influir en las diferentes trayectorias que los sujetos realizan dentro de la universidad, se relaciona fuertemente con la respuesta *ex ante* que los sujetos podrían tener para una circunstancia crucial en el ingreso y la permanencia de los estudiantes: a partir de la valoración que hacen de su trayectoria educativa en el nivel medio más la construcción subjetiva que hagan de lo que “estudiar es”, la enorme mayoría de ellos debe afrontar la angustia de responder un inquietante interrogante: ¿se sabe / se tiene lo necesario para ingresar y permanecer en la universidad? ¿el éxito o relativo éxito en las instancias educativas previas es una apoyatura suficiente para este nuevo emprendimiento? La forma inmediata en que estos cuestionamientos aparecen objetivados es en el desafío inminente de tener que leer y comprender las ingentes cantidades de material de lectura que cada asignatura entrega, con el no desdeñable ingrediente que la educación virtual aporta en los diferentes espacios curriculares.

Este señalamiento viene acompañado con las afirmaciones que realizan en las entrevistas en directa alusión a las exigencias del estudio, centralmente enfocadas con las dificultades de diverso tipo en su vínculo con el material bibliográfico, lo cual hace que el horizonte de la permanencia se presente cargado de imperativos que no están seguros de poder acometer: problemas de comprensión lectora; escasas habilidades expresivas (asociadas, según lo expresan ellos mismos, a un vocabulario pobre); ausencia prácticamente completa de destrezas para afrontar un volumen considerable de material de lectura, producto básicamente de una modalidad de estudio (aprendida en los niveles previos) que definen como centrada en la memorización. Todas estas circunstancias contenidas en una que resulta definitoria: la poca afición a dedicar montos considerables de tiempo diario al estudio. En unos pocos casos, por dificultades familiares y/o laborales, en la mayoría porque la cultura del esfuerzo no termina por cuajar en ellos y porque la exigencia en dedicación seguramente también interpela profundamente la convicción que se juega en la carrera elegida y que resulta necesaria para que el esfuerzo demandado cobre sentido.

En este marco adquieren relevancia otras afirmaciones que con insistencia emergen en los relatos: la responsabilidad con que se asuma la tarea y el ingenio que se despliega para resolver situaciones inesperadas, conflictivas o traumáticas. La valoración positiva de la propia capacidad y el apoyo de una gran fuerza de voluntad parecen ser dos elementos que contribuyen decisivamente a sostener la permanencia y conducen al egreso en la universidad, aun cuando el tránsito sea costoso y lleve más tiempo que el estipulado en el plan de estudios. Sin duda, en estos casos, la estructura y complejidad del acervo de conocimiento actualmente disponible y la disposición a modificar aquellos mandatos o modos de hacer, será clave en la posibilidad de encontrar salidas a situaciones imprevistas.

El deseo de realización personal, la aspiración puesta en el sentido de que los estudios universitarios les permitirá crecer como personas, “ser alguien”, tienen un peso importante en la energía que se despliega para permanecer y concluir los estudios, en muchos casos, sostenida también en el mandato familiar de que “sin educación no sos nada”. En este marco, el apoyo familiar sigue dos vías posibles: una, como aceptación de lo que el/la estudiante decida o, la otra, como una virtual imposición del deber de estudiar, lo cual ubica a cada estudiante de un modo distinto en el afrontamiento del cursado.

3.C. Contexto Social. Este ámbito, coyuntural por excelencia y fuente de mandatos (implícitos o explícitos) a la vez que espacio donde el sentido común abreva sin cesar, es el que aparece más desdibujado en los relatos. Sin embargo, su influencia es implícita y poderosa: precisamente, la falta de trazos claros significa que las informaciones, saberes y conocimientos que allí circulan están tomando como referencia objetos sociales prácticamente desconocidos (la universidad), de la que se tienen pocas o ninguna referencia, de modo tal que construyen imágenes que no tienen anclaje en experiencias de quienes las construyen, portan y transmiten, generando significados acerca de la vida universitaria que impactan inexorablemente en la construcción que de sus posibilidades en la universidad cada sujeto imagina.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que lo que se expresó más arriba con relación a la universidad es posible en y desde este contexto social: esto es, si bien existen imágenes asociadas con los estudios universitarios, generadas por informaciones provenientes de diferentes orígenes (medios de comunicación; conocimiento de experiencias de otras personas, etc.) las primeras (y decisivas) imágenes sobre la universidad son generadas, mayormente, a partir de la apropiación que de la institución universitaria local ocurre en cada estrato social. No obstante, las propias vivencias de los estudiantes en su tránsito cotidiano por la universidad y con diferentes experiencias va moldeando, en la práctica, una idea de universidad que puede ajustar la imagen preexistente y conformarlo a ella o, quizás paradójicamente, cuestionarla y con ello los conceptos y categorías que cada grupo (y sujeto dentro de este) tienen para pensarla. De allí que la experiencia de la permanencia, el egreso o el abandono será vivenciada como típica por diferentes sujetos y, por consecuencia, con mayor o menor grado de satisfacción o frustración.

Surgen expresiones significativas en los relatos y que permiten a los estudiantes encontrar elementos que sostengan sus propias construcciones sobre la universidad: “nadie se recibe”; “lo que se dice afuera acerca de la universidad condiciona bastante”. A estas deben sumarse otras que han denunciado/denuncian actitudes discriminatorias de los docentes hacia los alumnos y también las que se dan entre los propios alumnos, las cuales podrían actuar en el sentido de potenciar cierta autodesvalorización: “me discriminan por ser... chileno/na”; “me discriminan por ser... pobre”; “me discriminan por no ser... inteligente”.

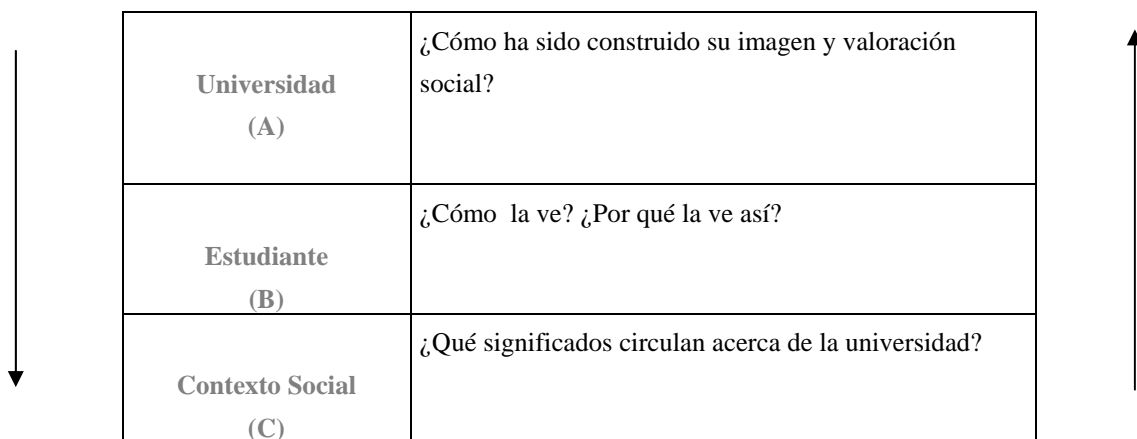
Con esta primera aproximación al análisis globalizador de las entrevistas, tenemos elementos importantes para avanzar en la construcción de una mirada más profunda del fenómeno, que

tome en cuenta la complejidad constitutiva del mismo como una característica de hecho, es decir, no como algo que el analista incorpora sino como una premisa metodológica de la cual no es posible sustraerse sin tomar el serio riesgo de cercenar el fenómeno, haciendo inviable su comprensión.

En lo que sigue, presento la tarea analítica más propiamente centrada en cada relato de los relatos de los entrevistados. En razón de ello, sólo unos pocos fragmentos de los relatos conforman el corpus textual del capítulo, pues los mismos son referenciados con el solo objeto de ejemplificar los soportes del análisis fenomenológico presentado.

4. El relato y sus emergentes: hacia una comprensión del fenómeno del abandono.

Una esquematización muy simple favorece la recuperación de los señalamientos desarrollados en el apartado anterior. Se grafican los diferentes niveles en que se inscribe la acción, procurando que la simpleza no obstruya la percepción de la extrema complejidad en la que tal se desarrolla:



El sentido de las flechas indica que existe una regulación dual en la construcción de significados acerca de la universidad: por un lado, en sentido descendente, encontramos elementos que refieren a la universidad en los diferentes estratos de la sociedad, los cuales son elaborados bajo la influencia combinada de los medios de comunicación y del boca en boca; por otro lado, en sentido ascendente y más relevante para este análisis, están las vivencias que distintos sujetos han tenido en la institución en diferentes momentos de sus vidas y en una gran variedad de coyunturas sociohistóricas, aspectos estos que han condicionado fuertemente las posibilidades de éxito a las que han podido aspirar en cada momento. Esas experiencias no tienen porque haber sido vividas por cada inscripto objeto de este estudio, sino que pueden haberlo sido por cualquier persona que habita el mismo contexto, con lo cual la posibilidad de comparación es todo lo realista que las circunstancias habilitan: “es alguien como nosotros”; “es el hijo/ja de tal o cual, los conocemos”; es decir, pueden establecer parámetros fiables de comparación y, con base en ellos, valorar sus propias posibilidades de cara al desafío que propone el ingreso a la universidad.

Especialmente a partir de valorar las propias capacidades y las de aquellos con quienes se comparan: “si aquel no pudo, qué queda para mí...!!!”

La simpleza del esquema muestra claramente el papel de bisagra que asume el aspirante a realizar estudios universitarios, en tanto cada uno de ellos encarna concretamente los significados atinentes al “a cuánto pueden” y a “cuánto no pueden” aspirar “legítimamente” con relación a la universidad. Una vez más hay que decirlo: ese monto de aspiraciones se define en función de unos significados socialmente construidos, los cuales podrían no expresar las posibilidades actuales (“reales”) de los sujetos y, en consecuencia, minusvalorarlas.

El desarrollo hasta aquí presentado resulta de suma importancia en la formulación de interrogantes sobre diversas situaciones con relación a la universidad y a las que, en lo que sigue, procuraré aportar reflexiones que tributen en la elaboración de posibles respuestas:

¿Por qué los estudiantes universitarios esperan prácticamente sólo del nivel educativo precedente la información y el conocimiento necesario de cara a lograr un eficaz desempeño en la universidad?

¿Qué significados sobre la universidad y la educación circulan en la sociedad y en los diferentes grupos sociales y de qué modo son apropiados diferencialmente por los aspirantes a estudiar en ella y cómo impactan en el esfuerzo por graduarse?

Cuando la instancia de diálogo con los estudiantes o ex estudiantes de la UNPA-UASJ se concreta, la posibilidad de promover un retorno reflexivo es posible. Es en ese relato donde los sujetos significan aquellas vivencias (de entre la maraña de vivencias transcurridas) que son significativas en la explicación de su tránsito por la vida universitaria y que permiten la comprensión de tales circunstancias.

Es en el interjuego entre motivos para y motivos porque donde el análisis comprensivo de los relatos adquiere todo su potencial: un tipo de explicaciones elaboradas por los estudiantes y que podrían ser agrupadas en frases tales como: “ingrese *para* mejorar mis posibilidades laborales y poder ser alguien en la vida”; tendrían que ser interpretadas a la luz de motivos tales como “ingrese *porque* era el nivel que seguía de la escuela media (y creía que podría hacerlo)”, o también: “ingresé *porque*, entre otras cosas, mis padres no pudieron estudiar en su tiempo y apoyaban mi decisión de estudiar”. En la mayoría de los casos el mandato familiar para estudiar en la universidad existe, aunque en general no está específicamente direccionado hacia tal o cual carrera en particular.

En esta instancia, es de sumo interés recuperar la información que fuera presentada en el Capítulo 4, donde se hace un análisis estadístico de la población de inscriptos entre 1991 y 2000. Allí, se aprecia claramente que más del 70% de padres y madres tienen estudios formales realizados hasta primario completo. Un 41.7% de los padres y un 53.4% de las madres, respectivamente, son empleados, mayoritarios en el sector público y prácticamente todos se encontrarían con las necesidades económicas básicas resueltas. No obstante, no dispondrían de

un excedente importante (si es que lo hubiera) como para financiar la estancia por estudios de uno o más hijos en otra ciudad.

En este contexto, el dato importante que el análisis estadístico descriptivo muestra es que prácticamente 7 de cada 10 estudiantes de la UNPA-UASJ durante el periodo en observación, son los primeros en dar un salto cualitativo de gran magnitud, tanto en el aspecto material como simbólico de sus condiciones de existencia: estarían sobrepasando largamente los años de escolaridad logrados por las 2/3 partes de los (sus) padres.

No es menor aquí la valoración que de esta situación, probablemente, a lo largo de sus vidas han hecho muchos padres: la práctica totalidad de lo que han obtenido lo consiguieron con el nivel educativo al que, para entonces, habían podido acceder. En ese contexto, para muchos de ellos el camino seguido fue el único que podían tomar: trabajo y sacrificio, donde cualidades tales como educación no marcaban, para la enorme mayoría de ellos, un diferencial importante en la consecución de puestos laborales que exigían poca o ninguna cualificación.

Entonces, no debería extrañar que en una coyuntura distinta a la que ellos se incorporaron al mercado de trabajo, la educación sea vista por muchos padres y madres como un bien valioso y que puede proporcionar grandes beneficios, en términos de ascenso social, a sus hijos, en tanto que ellos han obtenido lo que tienen sin haber necesitado prácticamente más que un mínimo de educación.

La disposición a invertir tiempo y esfuerzo para obtener logros educativos ha sido claramente señalada por P. Bourdieu: "(...) *la propensión de las familias y los niños a invertir en educación (que constituye, a su vez, uno de los factores importantes del éxito escolar) depende del grado en que dependen del sistema de enseñanza para la reproducción de su patrimonio y su posición social, y de las posibilidades de éxito a las que pueden aspirar esas inversiones partiendo del volumen de capital cultural que poseen*, pues ambos conjuntos de factores se acumulan y determinan las considerables diferencias en las actitudes respecto a la escuela y el éxito escolar (las que separan, por ejemplo, al hijo de un profesor del hijo de un obrero, o incluso al hijo de un maestro del hijo de un tendero)" (Bourdieu, 1999: 287; itálicas mías).

Sin embargo, en una coyuntura socioeconómica regional donde la situación docente en Santa Cruz se ha presenta crónicamente conflictiva, con reclamos constantes por mejoras salariales y la visualización de la empresa minera transnacional Cerro Vanguardia como proveedora de prestigio y mejores ingresos, conforman una coyuntura en la que el esfuerzo que demanda estudiar una carrera universitaria no se aprecia como imprescindible y sí como muy costoso y con chances bastante bajas para la graduación misma que, una vez obtenida, garantiza la percepción de un salario igual o más bajo que el se consigue en el sector privado en diversas actividades no docentes, con el plus de involucrarse en instituciones que parecen desenvolverse en estado de crisis permanente y provocadora de constante malestar.

5. El Relato de los Estudiantes - Los Estudiantes en su Relato

Antes del iniciar el desarrollo del presente apartado, resulta necesario realizar dos precisiones: primera, y como fue señalado en la presentación del Capítulo, no se transcriben más que algunos fragmentos y situaciones que ilustran el análisis. Esto es con el fin de evitar caer en la mera anécdota o en la sola referencia al relato de los estudiantes entrevistados, menguando de ese modo la calidad y profundidad del análisis. Segunda, el trabajo central con los relatos estuvo orientado al análisis comprensivo de las acciones que los sujetos llevan adelante con relación a la universidad, mismo que se desarrolló en los apartados precedentes y se continúa en el presente. Esto es, el trabajo analítico no es sobre el relato mismo (“lo dicho”) sino sobre lo que el relato significa.

La reiterada lectura de cada entrevista permitió conocer con detalle las situaciones, circunstancias y valoraciones que allí se inscribían como parte de un relato que nunca es desinteresado ni objetivo: una vez entablada la conversación la entrevistada/o, en general, procura responder según intuye cuál es el tema que realmente interesa a su interlocutor. En tal sentido, la mirada analítica se centró en conceptualizar las expresiones que iban surgiendo como indicios de anclajes sociales que emergían más allá de la voluntad de decir del entrevistado y habilitaban la búsqueda de relaciones que tributen en la comprensión de aquello que los sujetos hacían, dejaron de hacer o aun hacen con relación a la universidad y las mediaciones que la moderan, aún de aquellas que actúan más allá de la conciencia que el sujeto tenga de las mismas.

En este marco, se destacan las circunstancias que, en consideración de la propuesta de análisis que guía la indagación (*cf.* Capítulo 2), emergen como estructurantes de un pensamiento y valoración social acerca de la universidad. En este sentido, se atienden específicamente aquellas expresiones que podrían estar indicando situaciones que aportan sustancialmente en la conformación de vivencias que luego serán recuperadas como significativas por los diferentes sujetos en su tránsito por la universidad.

Las primeras revisiones de las entrevistas mostraron una variada gama de temas y situaciones que permeaban el relato. Sin embargo, la reiteración de lecturas cada vez más concentradas en la detección de elementos explícitos e implícitos que permitan ir estableciendo articulaciones entre ellos, fue evidenciando que ni las referencias a circunstancias concretas ni las cuestiones abordadas eran tan diversas; más aún, la lectura y relectura de las transcripciones hizo posible ir encontrando un hilo articulador entre ellas: el mismo procura dar cuenta de una vivencia que no ha sido, para ninguno de los entrevistados, una más ni ha pasado mansamente a la memoria: es (fue) para prácticamente la totalidad de los sujetos, la primera vez que confrontan con una institución de cuya existencia tenían escasa o ninguna información hasta el momento del ingreso y lo poco que sabían lo habían escuchado del relato de otros-como-ellos que lo habían intentado

con diversa suerte. Esos otros estaban todavía allí, en la ciudad, en el barrio, se veían cada tanto, y son el testimonio vívido de lo que para ellos es la universidad: un espacio en el cual resulta difícil permanecer.

Esas presencias y las propias imágenes, laboriosamente construidas en la interacción con los otros y a partir de la propia experiencia en la universidad, tributan en la construcción del espacio simbólico que anuda el pensamiento acerca de aquello que hasta el momento de pensar en el ingreso es un innombrable, pues no poseen las categorías que permitan clasificarla e incluirla en un acervo de conocimiento siempre abierto y en expansión, aunque en un lugar todavía marginal. En palabras de Schutz, no había tipos disponibles para tipificar la vida universitaria. Tal situación exige un esfuerzo por comenzar a pensar los modos de afrontar una tarea indudablemente costosa y, sin embargo, inevitable si el sujeto se persuade que de ello depende el cómo será su trayectoria a la universidad.

5.1. El hogar como lanzadera: espacio donde se construyen las primeras coordenadas de referencia con relación a la universidad.

La idea de lanzadera alude a que, producto de la socialización primaria, todos los sujetos incorporan valores, creencias, categorías de pensamiento que constituyen su bagaje de cara a la interacción con los diferentes objetos sociales que emergen en su horizonte. Aprende así a distinguir entre lo necesario y lo innecesario, entre lo que vale la pena ser hecho y lo que no. Junto con ello también se construyen un horizonte de aspiraciones, que va, naturalmente, mostrando aquello a lo que pueden aspirar y, como el reverso siempre presente y quizás expresamente mentado, a lo que no está al alcance de ellos, para-alguien-como-ellos.

En términos generales, la posibilidad de seguir estudiando es un anhelo que conseguirá mayor o menor apoyo de los padres. Sin embargo, hasta inicio de los años '90 en la región y para una buena parte de los jóvenes recién egresados (o a punto de serlo) del nivel educativo medio, es probable que el horizonte de ampliación de las oportunidades educativas haya radicado en la realización de cursos o capacitaciones en artes y oficios o tomar alguna oferta de nivel terciario en la propia localidad o, a lo sumo, en la capital provincial u otra ciudad importante de la zona, a no muchos kilómetros de su domicilio.

La apertura de la universidad provincial primero y nacional después (ambos actos fundantes acaecidos en los años '90, *Cfr.* Capítulo 3), sin duda abre la posibilidad de nuevas oportunidades educativas que deben comenzar a ser pensadas, no sólo como una ampliación de las oportunidades sino también en lo que supone, a partir de ahora, pensarse como estudiantes universitarios, configurando esto una experiencia prácticamente sin antecedentes para la enorme mayoría de los hogares de la región. Esta circunstancia conforma lo que Schutz denomina un “contexto objetivo de significados” para los sujetos que allí interactúan. Muchos de ellos se aferrarán a lo aprendido hasta allí con la serena sabiduría de saber que es lo único que tienen y que no pueden dejarlo; en este caso, el acervo de conocimientos hasta allí acumulado estaría

operando como obturador en la búsqueda de nuevas posibilidades. Otros, y aquí cobra toda su pertinencia el concepto de lanzadera, usaran lo hasta aquí aprendido como plataforma desde el cual darán saltos quizás inéditos en su modo de pensar las situaciones sociales que vayan afrontando y las propias circunstancias desde las cuales piensan. Muchos de estos sujetos serán aquellos que, a partir de aceptar limitaciones en su propia inteligencia, propondrán la persistencia y la fuerza de voluntad como reparadores de esa carencia.

Fue revisado con cierto detalle en el Capítulo 1, apartado 7 y ss que, entre otros factores importantes, el apoyo familiar asoma en los estudios sobre deserción con un peso importante en el esfuerzo por comprender las trayectorias educativas de los sujetos. También fue señalada la relevancia que adquiere considerar tales aseveraciones a la luz de los contextos sociohistóricos en los que los sujetos realizan sus acciones. En este caso, y tal lo indicado en el mencionado capítulo, el apoyo familiar emerge como una situación que funge más bien como contexto de la acción que como motivador de la misma, en tanto los sujetos no encuentran en general un mandato claro y explícito acerca de los estudios universitarios. En muchos casos, lo que se encuentran son orientaciones explícitas que se traducen en apoyo para inscribirse en el nivel educativo que sigue al secundario y formando parte de la dicotomía: estudiar o trabajar.

No me criticaron, pero tampoco uff...!!! estudié, estudié... tampoco me impulsaron y decir: “estudia, estudia”, dijeron “bueno, dentro de las posibilidades que tenés, elegí lo que más te convenga o lo que más creas que (...) hummm... Había que estudiar...!!! o estudias o trabajas, y ahora como que tampoco estaba la posibilidad de trabajar, entonces estudie...!!! (E10)

Importa recuperar, una vez más, dos dimensiones del complejo espacio social sanjulianense, puesto que adquieren relevancia en la comprensión de los significados construidos en torno a la universidad. La primera de ellas tiene relación con el notable peso que los migrantes nacionales y extranjeros tienen en la composición de la población residente en la ciudad y la segunda, con los niveles históricos de instrucción que han logrado los padres de los estudiantes objeto de esta investigación, mayoritariamente concentrados en la escolaridad básica (Cfr. Capítulo 4).

En este contexto, resulta pertinente señalar que la UNPA (y su antecesora, la UFPA), particularmente la UASJ, se inscriben en las tendencias dominantes en la educación superior en el marco nacional. Para ello remitimos a un trabajo de Cano y Bertoni⁵⁶ en el cual se analizan las tendencias de la educación superior argentina entre los años 1970-1990. Para los autores, estas tendencias son la privatización, terciarización, feminización, regionalización y diversificación de la oferta académica. Excluyendo la tendencia privatista las restantes envuelven la situación de la UNPA.

Como ellos mismos señalan, la presión de distintos sectores sociales, de los municipios y de las provincias favorecieron la creación de instituciones de nivel superior en su mayoría terciarias,

⁵⁶ CANO, Daniel y BERTONI, M. L. (1990)

puesto que el trámite de creación y legalización oficial es mucho más sencillo que el de una universidad. Asimismo, la mayoría de las instituciones que se ha incorporado a la oferta de educación superior son Institutos de Formación Docente, lo que explica la tendencia creciente a la feminización de la matrícula. Contribuyó a este proceso de terciarización la política de vaciamiento de las universidades públicas desarrollada por la dictadura militar hasta el año 1983. La persecución y desaparición de gran cantidad de estudiantes y profesores desalentaron el ingreso a la universidad pública, con lo que las instituciones terciarias, al mostrarse más “ordenadas y tranquilas”, resultaron muy atractivas para un gran número de estudiantes.

Por otra parte la regionalización de la enseñanza superior es una tendencia clara y notoria en la Patagonia. El crecimiento y desarrollo de la Universidad Nacional de la Patagonia en Comodoro Rivadavia; La Universidad Nacional del Comahue en Río Negro y Neuquén y la Universidad Federal de la Patagonia Austral en Santa Cruz, dan cuenta de ello.

A la reciente presencia institucional en la región y a la mayoritaria ausencia de padres y madres con estudios en el nivel universitario (completos o incompletos) debe adicionarse para el ámbito local la no existencia de otra oferta de nivel universitario coexistiendo con la UNPA-uasj, todo lo cual se conjuga en una conceptualización sobre la idea de universidad como una confusa amalgama de elementos provenientes de una variedad de fuentes: medios de comunicación (radios y TV especialmente, diarios y revistas), representaciones sociales más o menos estructuradas, vivencias y experiencias propias o transmitidas por terceros (familiares y amigos, especialmente): la vivencia cotidiana de lo que en la UNPA se hace o dice, experimentada personalmente o de modo indirecto: presencia en los medios televisivos y radiales de profesores, directivos y alumnos, cartelera, spots publicitarios, actos y encuentros de diversos tipos. Esta variedad de situaciones se confronta con la desinformación con la que los estudiantes, según ellos mismos afirman, llegan del nivel precedente.

Yo realmente no me imaginaba nada, yo me fui y dije: que sea lo que dios quiera, y no, realmente no me imaginaba nada, porque no sabía tampoco que... como se manejaban en la universidad, y... de todos lados tenías... algunas chicas decían que sí, que era bueno el sistema, otras decían que no. Yo lo elegí porque era lo que me quedaba más cerca, y me parecía que era más conveniente, no por ahí por lo que digan de la universidad... (E11)

La expresión precedente, ilustrativa de posiciones habituales en los estudiantes, da cuenta de circunstancias que seguramente han contribuido a la no visualización o a una visualización distorsionada de la UNPA-uasj, a lo cual todavía puede incorporarse otro elemento de relativa importancia: el único modo que hasta la creación de la UFPA/UNPA se podía estudiar en el nivel universitario era yéndose a centros urbanos extraregionales donde tales estudios eran posibles. Tal posibilidad estaba restringida a aquellas familias con solvencia económica como para afrontar los gastos de una larga estadía que, no era extraño, culminara en un regreso sin graduación y, a veces, sin ninguna de las dos situaciones. En muchos casos, se obtenía la

titulación pero no se seguía el retorno de los entonces estudiantes. Más allá de lo real o fantaseado en la expresión mencionada, estaría fuera de duda que existen representaciones sociales sobre la universidad, las cuales ejercen influencia sobre el modo en que es pensada por los futuros estudiantes.

Hasta la existencia de la UNPA y aun hoy, para muchos jóvenes (y sus familias) estudiar en la universidad es irse a centros urbanos reconocidos por sus universidades: La Plata, Córdoba, Buenos Aires; Mar del Plata, Rosario, entre otros. Probablemente estas circunstancias coadyuvaron en la idea de que “eso no es para ellos”: especialmente por los considerables costos que deben afrontar en esa empresa, situación que podría haber sido extendida simbólicamente al ámbito intelectual, reforzando la interdicción con la que los estudios universitarios aparecen en el horizonte de muchas familias y jóvenes de la región.

Más o menos en quinto año, como que en quinto año no se asumía lo que (...) tampoco tenía una conversación con muchos compañeros, y era como que en quinto año, o sea, ¿adónde te vas? ¿qué planeas estudiar? mucho era: ¿adónde te vas? (...) yo tenía una compañera que el único objetivo era irse a estudiar, ni siquiera sabía el último día qué iba a estudiar, solamente quería irse a Mar del Plata (E10)

6. ¿Desde qué supuestos hablan y qué ven cuando dicen “universidad”?

Mediando las instancias de institucionalización con la UFPA en 1991 y con la UNPA en 1995, y en un corto periodo que va entre 1994 y 1998, aproximadamente, sin embargo extenso en el tiempo que media entre la creación de la UNPA y la actualidad, emergió, en el marco de disputas políticas internas, una polémica expresión que trascendió los muros y se instaló en la sociedad: “la universidad no tiene inserción ni en la localidad ni en la zona de influencia”, situación que se vio y (se sigue viendo) potenciada por la imposibilidad de reducir los porcentajes de abandono y, a la vez, por el bajo número de egresados que se registra en el periodo en estudio con relación al número de inscriptos totales en las diferentes carreras, a lo cual debe incorporarse y no como dato de menor importancia, el importante retraso que los estudiantes llevan en sus cursados respecto del plan de estudios:

Después otro caso eh...! también de que me dio, de mi tema particular de que afuera se había insertado la describibilidad [sic] de la Unidad Académica, era aceptarlo con los alumnos de otros lados que nos preguntaban ¿por qué en San Julián no llegan? ¿por qué no se reciben? ¿Qué pasa? ¿Y qué pasa en Turbio, por qué se reciben tantos? (...) (E16)

(...) entran 50 y no sale ninguno, y eso habla muy mal también como universidad... si yo me siento mal como parte de la Universidad. O sea, una que yo... otra que afea la imagen que se tiene de la universidad, es pésima, no mejora, y por más que uno diga lo

que diga, te dicen: no, pero te anotaste en inicial, ¿pero vos cuántos años estás? (..) ¿Por qué puede ser que en un terciario, por ejemplo, en Río Gallegos, se reciben de maestra sin ningún problema y por qué nosotros acá no nos recibimos?, porque la universidad no puede tener un montón de alumnos que se reciban, no te digo que sean 200, no, no, pero si entras 50, de esos 50 que se reciban aunque sea 10... hay una deserción total, a tercero no llega nadie...!!! y sí llegan, quedan por el camino! (E6)

Podría hablarse de una “no visualización” de la universidad que, como resultará obvio, no alude a no saber dónde queda la universidad sino a una cuestión más profunda y preocupante: y es que la idea de universidad que un gran número de sujetos se hace es a partir de estimar lo que es y no es para ellos en términos de las capacidades requeridas para estar allí y que, descuentan, ellos no poseen ni podrán desarrollar; a lo cual deberá adicionarse que aun en el caso de dar por sentado que las poseen, son muchos los problemas que, asumen, encontrarán una vez adentro como para intentarlo y tener chances de éxito en un tiempo razonable.

Los señalamientos precedentes son pilares que sostienen una perspectiva en la que el análisis sociológico no puede soslayar, al menos, los siguientes emergentes, constitutivos de un pensamiento acerca de la universidad: a) la relativamente reciente institucionalización de la universidad en el imaginario colectivo regional; b) los bajos niveles de educación que han obtenido más de 2/3 de los padres y madres; c) los problemas vivenciados ocasionalmente por algunos estudiantes y su generalización bajo la forma de: “en la universidad hay problemas de... o con...”; d) el retraso prácticamente generalizado para concluir los estudios en los tiempos previstos y la difusión de estas situaciones a través del “boca en boca” en cada localidad de la zona centro, bajo la forma del “acá no te dejan recibir...”; e) como consecuencia de lo anterior, los bajos índices de graduación que hacen que muchos vean el ingreso a la universidad como una pérdida de tiempo, puesto que en general, no concluye con la obtención del título.

Esas circunstancias, entre otras, contribuyen, en el periodo en estudio, no sólo a comprender porque muchos estudiantes no pueden concluir sus estudios universitarios en la UNPA-UASJ sino que, en la curiosa utilización de las mismas que muchos estudiantes realizan, pasan a constituirse en “buenos” justificativos de la propia retirada de la institución: “me pasa a mí lo que ya le ha pasado a muchos”. En otros grupo de estudiantes, podríamos hipotetizar, también sería razonable pensar que el conocimiento de las mismas situaciones ha funcionado como un factor “disuasivo”, desanimando el ingreso a la universidad ante el confuso horizonte que traslucen estas visiones circulantes en la sociedad y las escasas chances que avizoran para sí mismos en la institución.

Una concepción sobre la universidad que el análisis fenomenológico de los relatos destaca por su insistencia en cada uno de ellos y que estaría dando cuenta de una idea generalizada acerca de la universidad, es la de concebirla como una institución para “personas inteligentes”, misma que se vería confirmada ante el abismo que instaura el paso de la escuela media a la universidad: “lo que sigue” del nivel medio es la universidad, pero esta es inaccesible para muchos-como-ellos.

Esta construcción secuencial de la educación se corresponde con la estructura del sistema educativo: jerárquica y gradual, por lo cual la conclusión exitosa del nivel precedente deja al estudiante, al menos potencialmente, en condiciones de ingresar al próximo. Esta parece ser la lógica al interior del nivel educativo medio y hasta su conclusión: el salto al próximo escalón presenta características totalmente distintas.

Sin embargo, el análisis que permite llegar a la afirmación de que asumen a la universidad como una institución para personas inteligentes se apoya en la interpretación de los relatos donde los entrevistados realizan la asociación entre disciplina y regularidad en la dedicación al estudio con inteligencia: esto es, como no han ejercitado mayormente esos comportamientos conducentes a potenciar determinadas capacidades (vg, la inteligencia), asumirían que no son inteligentes, lo que en muchos casos se confronta de modo definitivo cuando ven que los alumnos que mejores van en sus carreras son aquellos que han sido, desde su particular mirada, los más dedicados en el nivel precedente.

Esa idea, cuya persistencia en cada uno de los relatos hace presumir la notable preponderancia que adquiere en la mayoría de los estudiantes de nivel medio y sus familias, no atiende debidamente la circunstancia que el tránsito de la escuela media a la universidad supone un salto cualitativo en varios aspectos, la mayoría de los cuales no estarían siendo apreciados por los sujetos: el abismo al que hacia referencia párrafos atrás se abre al encontrarse confrontados, ya en la universidad, con el material de lectura que cada materia entrega, mismo que es considerado como apabullante y cuya incapacidad para abordarlo comprensivamente les aporta una sustancia decisiva a la idea de que “eso-no-es-para-ellos” y que no podrán acometer satisfactoriamente la tarea porque no tienen lo que hace falta: inteligencia.

Pensar a la universidad en términos de “lo que sigue al nivel medio” soslaya o directamente ignora otras facetas de la vida universitaria cuya relevancia viene aparejada (y exige) una valoración y modificación de las propias condiciones de existencia por los sujetos: centralmente, la apertura a la participación en nuevos espacios institucionales, asumiendo compromisos y tomando responsabilidades inéditas ante la tarea, desafíos éstos que interrogan por los propios márgenes de autonomía, circunstancias a las que, en general, la mayoría de los ingresantes no se habrían enfrentado hasta el momento de involucrarse con la universidad (en las cuales hasta allí han vivido cotidianamente). Pero, especialmente, que la posibilidad de logros en la universidad se apoya en una circunstancia que tal vez no han ejercitado con la necesaria frecuencia e intensidad requerida: dedicación al estudio, esto es, valorar una cultura del propio esfuerzo y la inversión de mucho tiempo como fundante del posterior logro académico.

El ingreso a la universidad y el inicio del cursado en primer año los interpela, precisamente, en un punto vital: ¿cuánto están dispuestos a involucrarse en el nuevo emprendimiento? Pregunta que debe, necesariamente, completarse con esta otra: ¿de qué depende que lo hagan?

En muchos estudiantes está presente con suficiente claridad la idea de qué significa el cambio de nivel en cuanto a las características que demanda del alumno:

Cambia en el sentido de que el estudiante universitario tiene más libertad, como que nadie le está pidiendo tareas, que cumpla consignas... o sea, al día siguiente tarea, eso no lo he tenido, pero es más responsabilidad en el sentido de que si uno no lo estudia, nadie te va a estar diciendo estudiá...!! en cambio en la secundaria sí, estaban los preceptores... estudia esta materia, estudiá esta otra... y bueno... en cambio acá es como que uno hace al libre albedrío. Es como una contradicción, más libertad y más responsabilidad (...) si vos vas avanzar es por tu decisión, por tu responsabilidad con tu trabajo. Los profesores no te van a estar exigiendo “mirá que no trajiste este trabajo”, o sea, no en el sentido como en el secundario. (E10)

La expresión destaca dos visiones que apuntan a lo mismo: la imperiosa necesidad de construir un espacio de la vida social hasta ahora poco o nada ejercido: el de tomar decisiones y hacerlo responsablemente. Como fue señalado, el nuevo escenario (y las dificultades conexas) que presenta la universidad a los estudiantes está centralmente objetivado en el cúmulo de material de lectura, situación que los interpela profundamente no solo en sus habilidades y capacidades para enfrentarse con el mismo sino también en sus convicciones acerca de la carrera elegida y los motivos por los cuales se encuentran allí.

un poco de susto, nos pasa a todos y lo que me pasó... que fue un cambio muy brusco de lo que fue el secundario, si bien nunca fui una mala alumna ni me costó, lo que me acuerdo es de leer libros, fue una de las cosas que me sorprendió, que me shockeó...!!! tienen que leer esto, no sé si eran 2 o 3 libros y decir no sé si los voy a poder leer, no los voy a poder entender, me asustó, me sorprendió...!!! (E3)

Surge de manera implícita no obstante reiteradamente, la idea de que la capacidad para trabajar con los textos y consignas que el profesor solicita es una posesión fáctica y objetiva: se tiene o no se tiene. Esa capacidad puede ser equivalente a poseer o no poseer inteligencia, cuya traducción para cada sujeto sería: “soy o no soy capaz de...”. En qué extremo de esta dicotomía se ubique cada estudiante definirá sus posibilidades de permanencia y egreso de la universidad. En este contexto, el rendimiento académico exime, si alto, de la justificación por la retirada; si bajo, obligará a elaborar racionalizaciones que dejen bien parado al estudiante, especialmente con relación a si tenía o no las capacidades que eran necesarias para un buen desempeño en la universidad. Esto en términos vulgares y de uso corriente en las valoraciones sociales, porque no es lo mismo dejar la universidad “porque no quise estudiar más” ; o “no me gustaba la carrera” ; o “me casé” ; o “conseguí un buen trabajo”; que retirarse o verse obligado a salir de la universidad porque “no me daba la cabeza” o “estuve 5 años y no avancé mucho”. Obsérvese la siguiente tabla y la información que sobre el particular aporta:

**Tabla 3.: Razones por las que no completó el nivel educativo.
Mayores de 17 años según sexo. En porcentajes**

Razones	Varones	Mujeres	Total
Por tener que trabajar	55.6	41.8	48.0
Por mudanza o migración	1.2	7.1	4.5
Me iba mal en la escuela, los maestros o profesores no explicaban bien	2.5	--	1.1
No me gustaba estudiar	24.7	8.2	15.6
No me gustaba la carrera	--	2.0	1.1
Me case y/o tuve un hijo	1.2	14.4	8.4
Porque había problemas económicos en mi hogar	2.5	10.2	6.7
No me iba a servir para nada	1.2	---	0.6
Otras	11.1	16.3	14.0
Total	100	100	100,0

Fuente: Encuesta socioeconómica, demográfica y ocupacional. Puerto San Julián. UNPA/UASJ-ADL. Abril 2006. Elaboración propia.

Tanto en varones como en mujeres se aprecia que la principal razón para dejar los estudios fue la necesidad de trabajar, lo que estaría indicando que tanto históricamente como en la actualidad existen muchos hogares que no logran resolver adecuadamente sus necesidades, viéndose obligados a sacrificar las posibilidades educativas de sus hijos, incluso de aquellos que, por su edad, no deberían estar trabajando sino en la escuela. Sin duda, en muchos casos el “tener que trabajar” es el argumento justo para salirse de la universidad sin ser objeto de miradas y/o expresiones de burla o acusatorias.

No es un valor despreciable estadísticamente el obtenido por dos categorías mostradas en el cuadro precedente: a) el 15.6% de aquellas personas que no completaron el nivel porque “no me gustaba estudiar” y b) el 14.4% de mujeres que dejaron sus estudios porque “se casaron o tuvieron hijo/s”, dato este que estaría evidenciando la incidencia de una problemática que afecta a muchas jóvenes en la ciudad: el embarazo a muy temprana edad.

El punto en que un balance centrado en la inteligencia es posible, hace pivote en la aguda asimetría que existe entre los modos de estudiar en el nivel medio y lo que suponen, a partir del material de lectura con que se enfrentan, se espera de ellos en la universidad. En este contexto, resalta claramente una idea que podría resumirse en la siguiente expresión: lo que no se aprendió en el nivel o niveles previos ya no podrá ser obtenido en la universidad, es decir, o se llega sabiendo estudiar (equivalente a “siendo inteligente”) o se está destinado al fracaso, con la excepción de una laboriosa y larga estancia en la universidad que compense, y esto no siempre se logra, esas carencias.

Más que nada, bueno por un lado tenía lo que era la parte económica que sabía que para esas alturas era imposible prácticamente, y después la capacidad que yo tenía para seguir estudiando (...) No sé, me sentía apta, por un lado tenía la fuerza suficiente como para poder seguir, y por otro lado tenía la capacidad necesaria para hacerlo, así que hasta hoy día he probado que podía, me falta poco, pero igual he probado que ya estoy más o menos en el camino (...) por ahí yo he visto que los profesores hacen diferencia con los chicos que tal vez pueden más, digamos en el sentido de inteligencia. Lo chicos que son más inteligentes tal vez se miran mucho mejor que a los que tal vez no pueden tanto. Yo he notado también esa diferencia con algunos profesores (E8)

La contracara de la penosa elucidación que la mención precedente expresa, es la posibilidad de que tales expresiones puedan ser interpretadas como un descargo implícito de los mismos, es decir, una liberación de responsabilidades ante el posible fracaso que tales carencias traen consigo: si la tarea de estudiar no fue enseñada en el nivel precedente o cuando correspondía, entonces no es culpa de ellos, fracasan o fracasaran porque el nivel medio no les dio las herramientas centrales para el desempeño regular en la universidad: comprensión y habilidades para lectura y escritura ni desarrolló la cualidad que ellos, intuyen, no poseen: inteligencia.

Siempre cuento la experiencia (...) había que estudiar algo de los órganos y no sé qué de plantas y células, que yo dije, las estudio de memoria...!!! Pase al pizarrón, pase [XXXX]. Blablabla, como un loro, un grabador... Diez...!!! ¿Vio [XXXX]? Usted estudió...!!! Y lo que había dicho no sabía nada, no sabía ni de qué había hablado. Entonces ¿qué significa aprender a estudiar repitiendo? (E16)

Una valoración de la universidad como espacio de inteligencia y racionalidad obliga a que la justificación de la salida deba ser, de modo equivalente, creíblemente justificada, con el fin de aventar la posibilidad de que el estigma, que podría haber sido intuido al momento del ingreso, en el sentido de pensar “esto no es para nosotros”, se concrete con la retirada. Con el agravante de que el estigma descansaría no centralmente en la condición social: “esto no es para nosotros por ser pobres” sino, precisamente, en la angustiada percepción de que “esto no es para nosotros por no ser inteligentes”. Aquí merecerá una indagación profunda la relación que establecen los sujetos entre eso que ellos visualizan como una carencia de inteligencia y la condición social de pertenencia de clase: ¿la inteligencia podría faltarles por ser pobres o por no haber sido desarrollada, más allá de la condición social?

7. Estudiar... ¿para qué?

Previo a acometer acciones institucionales tendientes a favorecer la permanencia, es necesario despejar el campo de intervención y en ese esfuerzo, se requiere mantener máxima claridad en torno a que muchas de las expresiones escuchadas pueden ser racionalizaciones destinadas a no hacer explícitos pensamientos del tipo: “no me gusta / no quiero estudiar” o quizás expresen un

cuestionamiento profundo al mandato social que hace de la educación un bien insustituible y altamente valorado. Interrogaciones del tipo: ¿qué sentido tiene estudiar? ; ¿qué garantiza hoy el estudio que no pueda obtenerse por otros medios? no son ajenas a muchos de los inscriptos. Estos casos, por su propia definición, están fuera del alcance de una política que procure dar al estudiante herramientas que propicien un tránsito más fluido por la universidad. Sin embargo, no por ello dejan de ser interrogantes que interpelan en el mismo centro de su misión a la universidad: ¿la satisfacción de qué necesidades sociales hace de la universidad una institución que merezca ser sostenida con dinero público? ; ¿la obtención de qué beneficios sociales y/o personales hacen de la universidad un espacio socialmente relevante?

Asumir a la educación con un derecho humano fundamental es lo que hace que la universidad pública deba funcionar con estándares de suficiencia y calidad cada vez más altos, teniendo siempre como centro que si el logro de suficiencia y calidad afecta en los sujetos el disfrute del derecho a educarse, entonces la institución se transforma en una máquina de segregación. En este contexto, si se tiene en cuenta que gran parte del bienestar de los pueblos debe apoyarse en la posibilidad concreta y acrecentada de que sus ciudadanos puedan acceder a una oferta de educación de calidad y sin costos de matrícula y/o inscripción, el papel que desempeñan las universidades públicas en la satisfacción de una demanda siempre en aumento es vital.

Las expresiones que a lo largo del capítulo hemos ido revisando, destacan con suma claridad una de las vías que requiere ser transitada por la propia institución universitaria en su vínculo con la sociedad: la de trabajar con perseverancia en el esfuerzo por aportar ideas y conceptos que permitan resignificar la representación de que la inteligencia se tiene de una vez y para siempre. Al respecto, resulta de sumo interés la lectura del texto de Kaplan (1997: 77 y ss), donde la autora detecta al menos tres concepciones acerca de la inteligencia en maestros de escuelas públicas en Argentina: “1. Con énfasis en lo innato; 2. Con énfasis en el medio (ambiente); 3. Con énfasis en la interacción entre lo innato y el medio”.

En esta laboriosa tarea de reconceptualización, será central la posibilidad de pensar actividades extracurriculares obligatorias y optativas de modo permanente y, especialmente, en el inicio de los primeros años de las diferentes carreras, orientadas a proveer las herramientas mínimas como la reducción de textos y el trabajo con el conocimiento, teniendo como horizonte mostrar al estudiante que las habilidades hasta ahora no desarrolladas pueden serlo si el/ella se involucran activamente en el esfuerzo que la tarea demanda. Nuevamente aquí, la respuesta que ellos mismos den a la cuestión del sentido que tiene estudiar será decisiva en la posibilidad y entusiasmo con que acometan la tarea. En primera instancia, ese sentido es interpelado por la actividad lectora, urgente y masiva, que debe el sujeto llevar adelante (Andrade y Bedacarratx, 2006).

Como corolario de los señalamientos realizados a lo largo del presente capítulo, resulta importante destacar la poca o nula presencia de otros significados sobre la universidad, por ejemplo, como ámbito de socialización en general; espacio de participación política, etc., lo cual

estaría evidenciando que la concepción tutelada de la vida educativa que hasta el ingreso a la universidad han experimentado, tiene fuerte presencia en la estructuración de una visión escolarizada de la educación con los notorios desfasajes (y problemas) que conlleva para el desenvolvimiento de una vida universitaria más plena.

Capítulo 6
Aportes Críticos
para
Un Balance Posible

Con el fin de recapitular la tarea realizada y valorar los logros obtenidos, presentaré señalamientos que pretenden destacar aquello que reviste importancia en la comprensión del fenómeno conocido como "deserción universitaria" y que ha sido observado desde los aportes que la mirada fenomenológica habilita. Una recuperación sintética del análisis que cada capítulo presenta permitirá ir anudando los diferentes aspectos del fenómeno e ir componiendo una imagen más nítida del mismo.

Tal como fue indicado en el Capítulo 1 apartado 7 y ss, en la literatura especializada el fenómeno por el cual los estudiantes dejan la universidad es abordado con la denominación genérica de "deserción universitaria". La conceptualización del fenómeno bajo este concepto "paraguas" oculta la complejidad que lo constituye y subsume bajo tal denominación una dispersión de situaciones que no pueden ser pensadas como variantes del mismo tipo.

En este marco, asumo como premisa epistemológica que la forma en que se define un concepto condiciona la construcción conceptual que se realice a partir de su empleo, es decir, delimita los "bordes" del fenómeno, señalando lo que incluye. En el mismo acto de indicar "lo pertinente" excluye otras dimensiones del mismo, de modo tal que la sola posibilidad de incluirlas en un análisis lleva consigo la necesidad de reconceptualizar el fenómeno para darles cabida.

Desde esta perspectiva y a la luz de la revisión realizada, resultaba necesario conocer cómo se han definido los conceptos que se emplean en el estudio de la problemática, con el fin de apreciar las posibles direcciones en que ellos orientan la indagación y establecer si las mismas permiten abordar la complejidad constitutiva del fenómeno. Así, la búsqueda permitió mostrar que no existe asociación directa entre, por ejemplo, rendimiento académico y abandono o entre posición social del grupo familiar y abandono y/o rendimiento académico. No se niega el influjo que tales circunstancias ejercen, pero ellas no resultan determinantes *per se* de las prácticas que como estudiante realiza en la universidad.

Surge de la revisión crítica realizada que existen esfuerzos analíticos que han abordado dimensiones ausentes (los significados que orientan las prácticas, la dimensión psicosocial, interés puesto en la carrera elegida, entre otras) en la definición usual de la deserción universitaria. Tales dimensiones son vitales para una definición comprehensiva del fenómeno, misma que de no darse favorece explicaciones sesgadas y, por lo tanto, parciales.

No requiere mayores aclaraciones que el empleo de conceptos instituidos no garantiza de por sí que logremos comprender el fenómeno en estudio o, más estrictamente, que podamos dar cuenta de él en términos de explicación científica. En tal sentido, necesitamos conocer acerca de cómo el mismo es mentado en los diferentes grupos y sujetos, cómo se valoran las múltiples articulaciones que lo llevan a manifestarse de una cierta forma en detrimento de otras; conocer cómo, en ese contexto, histórica, social y culturalmente específico, ha sido su construcción como problema social, institucional y, por fin, de investigación.

Es probable que podamos inscribir en esta línea de búsqueda el trabajo de J. Granja (1996: 71), quien realiza precisiones que permiten apreciar la necesidad de considerar la historicidad del fenómeno y la relevancia que adquiere para su estudio tomar al fenómeno en sí mismo como una totalidad: “los estudios que trabajan proponiendo periodizaciones son proclives a ser leídos, desde lógicas lineales, como secuencias de momentos en el tiempo donde los procesos se desarrollan dando saltos de una posición a otra distinta. Contra posibles interpretaciones en ese sentido (...) este análisis intenta trazar los cambios significativos del fenómeno de la selección en la educación superior a lo largo de los últimos 30 años; cambios que no ocurrieron por la simple sustitución de los elementos en juego, sino por una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en diversos momentos.”

Esos mismos cambios en la lógica institucional también pueden ser percibidos en los modos de pensar las instituciones por los diferentes grupos sociales. De allí la importancia que adquiere considerar la construcción social de significados y actitudes hacia la educación superior en grupos específicos de la sociedad, cuya centralidad se manifiesta al momento de comprender el sentido de las prácticas ejecutadas en el contexto de observación. Es en virtud de considerar esta circunstancia que en la presente investigación se trabajó posicionados en la tensión existente entre sujeto e institución universitaria, esto es, un sujeto socialmente situado con capacidad de resignificar mandatos y una institución con normas, reglas y funciones específicas.

De tal forma se pensó el trabajo de investigación, que lo central no fue tomar el análisis del rendimiento académico como criterio que define la permanencia o no en el sistema de educación superior, sino adentrarse en las condiciones previas al ingreso y en la situación misma de ser estudiante universitario: ¿cómo, a partir de qué consideraciones, el potencial estudiante se inscribe a una carrera determinada? ; ¿cómo llega a considerar los estudios universitarios como una actividad a la que puede (o no) aspirar legítimamente? En este marco, la legitimidad o no de las aspiraciones se estarían definiendo con relación a lo que el grupo social del cual cada sujeto es un representante valora y asume como formando parte de su universo de posibilidades.

El análisis estadístico presentado en el Capítulo 4 muestra que un porcentaje muy alto de estudiantes conforma un grupo social con características similares: padres y madres con bajo nivel de escolaridad; ambos mayoritariamente con categoría ocupacional de empleados; un importante porcentaje de los inscriptos han egresado del nivel previo hace 3 o más años al momento de inscribirse en la UNPA-UASJ. Quizás sea esta una de las informaciones más relevantes que arroja tal análisis, en tanto tributa en la búsqueda que la investigación propone: el vínculo que existe entre el contexto social y los significados que allí se construyen con relación a la universidad.

En la UNPA-uasj no es el rendimiento académico la característica que define la permanencia, como tampoco parecen serlo ni el sexo ni la edad. Del mismo modo, poca diferenciación puede establecerse con el criterio de localidad de procedencia. La afirmación que sostiene que no es el rendimiento académico un elemento que define la permanencia, se apoya en la constatación de

que hasta el año 2000, durante 10 años de seguimiento y sobre más de 800 inscriptos que han comenzado sus estudios en alguna de las diferentes carreras, apenas un puñado que no supera los 70 alumnos ha concluido sus estudios: ¿qué es lo que lleva, entonces, cada año a un renovado contingente a inscribirse en la universidad? ¿por qué no permanecen y concluyen sus estudios? El análisis estadístico presentado en el Capítulo 4 no permite comprender por qué los estudiantes hacen lo que hacen aunque sí permite apreciar tendencias medianamente nítidas: mayores chances de reinscripción para solteros, mujeres, menores de 24 años, que trabajan pocas horas semanales, entre las más destacadas. Sin embargo, no aporta sustantivamente ni provee elementos de juicio concluyentes al interrogante más amplio formulado en términos de ¿por qué se van de la universidad muchos estudiantes? ni tampoco a este otro ¿por qué muchos se inscriben y no alcanzan a iniciar el cursado de la carrera elegida?

El contenido de los Capítulos 5 y 6 se abocó a un análisis que procuró dejar en claro que, al menos en el caso que nos ocupa, importa lo que los estudiantes piensan, pues la descripción de atributos individuales tanto de los que permanecen como de los que abandonan la universidad no da cuenta de de una circunstancia clave: ¿cómo la institución es vivenciada y experimentada por los sujetos que entran y salen de ella o la miran desde afuera? El desarrollo allí presentado estuvo centrado en establecer posibles relaciones entre las trayectorias escolares previas y el rendimiento en la universidad, otorgando la oportunidad de comenzar a pensar respuestas a tres interrogantes cruciales: ¿por qué hay estudiantes que persisten con bajo rendimiento académico? ¿por qué hay estudiantes con alto rendimiento académico que dejan la universidad? y ¿quiénes son los que se gradúan?

Lo que aparece como un desaprovechamiento de ventajas para un recorrido exitoso en la universidad, por ejemplo, no reinscribirse siendo soltero/ra, no trabajar, tener apenas iniciada la juventud, vivir con los padres, entre otras, deberá, entonces, ser observado a la luz de una mirada que sostenga que no son esos los únicos elementos, y quizás ni siquiera integren el conjunto de los más importantes, que ejercen una presión considerable en el ingreso, permanencia y abandono de los estudios universitarios.

Una recuperación breve y esquemática del análisis crítico de literatura sobre estudios que tratan de la deserción, fundamenta razonablemente la necesidad de situar el fenómeno en estudio en su marco de determinaciones contextuales, ratificando la afirmación de que no es posible presentar soluciones definitivas: lo que en un contexto sociohistórico, económico y cultural resulta con fuerte poder explicativo en otros puede estar ausente.

En el estudio de la deserción se toman en cuenta tres momentos: “1) aspectos del estudiante y de la organización; 2) procesos de interacción internas a la institución; 3) mostrar configuraciones de características de los estudiantes y particularidades de su interacción con la institución que se asocian a comportamientos académicos” (Ambroggio, 2000: 138-139).

La deserción es una “medida del rendimiento académico y comprende: la selección; la medida del rendimiento y la eficiencia del sistema educativo. Como medida del rendimiento, incluye tres dimensiones: éxito; retraso y abandono” (Sposetti, s/f: 1). Es necesario “disociar deserción de bajo rendimiento” (Tedesco y otros, 1985: 41). La deserción “no da cuenta de la eficiencia terminal. Le exigencia académica influye en el abandono escolar, no es el determinante” (Piña y Pontón, 1997: 89-90, 95).

Unos estudios sostienen que podría hablarse de que existe una “selectividad asociada a condiciones de existencia” (Granja, 1983: 32-33). Otros, en cambio, indican que “no existe relación entre el origen social y los resultados académicos” (Latiesa, 1990: 411). Todavía otros aun afirman que “el origen social ‘pesa’ más que la edad y el sexo en el ingreso y permanencia” (UARG, 1999: 9). Un estudio afirma que “la deserción y el rezago son consecuencia de factores socioeconómicos” (ANUIES, 1992 en Granja, 1996: 82).

Se afirma que “el ‘mandato familiar ‘pesa’ en la permanencia/abandono” (Ortega, 1996: 39). Se habla de que existe una “presión familiar para que los hijos estudien” (Bartolucci, 1994: 73) a la vez que se reconoce que “la familia es el lugar donde se construyen las trayectorias y las prácticas sociales” (Ortega, 1996: 43; Bartolucci, 1994: 59; Muñiz M., 1997).

La escolaridad de los padres y la edad de los estudiantes parecen adquirir relevancia en algunos estudios, donde se considera que existen: “mayores chances de permanecer cuando se tiene menos edad; mayores posibilidades de permanecer cuando mayor es la educación de los padres” (Ambroggio, 2000: 139); “mayor rendimiento a mayor nivel cultural” (García, 1990: 333). El rendimiento en la universidad “depende de: las calificaciones; el tipo de escolaridad; el tipo de acceso y la opción cursada en el secundario. La nota media y el tipo de escolaridad predicen mejor el rendimiento” (Latiesa, 1990: 412).

En la línea de señalar aspectos relevantes en las chances de permanencia, encontramos que: “las condiciones materiales que pesan en la permanencia son: ingresos económicos, tipos de vivienda, composición del grupo familiar y categoría ocupacional de los padres. También influyen decisivamente: el nivel de escolaridad de los padres; la valoración de los educación; patrones lingüísticos, hábitos de estudio y esparcimiento y el acceso a bienes culturales” (Pérez Franco, 2001: 108-109). En este contexto se afirma que “a nivel educativo bajo en los padres, mayor rendimiento en los hijos (García, 1990: 334). En tanto, “los [estudiantes] agrupados como mutantes, superan el nivel educativo de los padres; los perdedores, por su parte, desaprovechan el fruto de la educación de sus padres” (Rama, 1994: 198).

Otros vínculos son posibles entre diferentes variables: “la visión de sí mismo y las oportunidades que visualizan están asociadas a la posición social y determinadas por: la situación socioeconómica; el sexo y el desempeño como estudiante” (Bartolucci, 1994: 73). Componentes como etnia y sexo cobran importancia cuando se afirma que “en negros y mujeres ‘pesa’ el origen social; en blancos y varones ‘pesa’ la capacidad individual” (Tinto, 1978: 39).

La elección de la carrera está “influenciada por el criterio personal; el consejo de otros y los consejos paternos” (Arias, 1990: 503). Además, “en la elección de algunas carreras ‘pesa’ la salida profesional” (Latiesa, 1990: 374) e “influye la ocupación del padre y sus estudios” (García, 1990: 333-334). Las carreras humanistas son las elegidas “mayoritariamente por los sectores populares” (Ambroggio, 1996). También se sostiene que “[la elección de la carrera] es producto de un balance entre ‘oportunidades objetivas’ y de los ‘resultados educativos hasta allí’” (Bartolucci, 1994: 59) Encuentra este mismo investigador que “[en la elección de la carrera] hay patrones típicos: antecedentes académicos, ante la inseguridad acerca de los antecedentes pesa el genero; igual valoración a igual condición social (no ‘pesa’ el genero); estratos sociales altos no sufren el condicionamiento del sexo ni de la eficiencia escolar” (Bartolucci, 1994: 140-144).

El abandono responde a diferentes causas según se la carrera: “en sociales y letras es por no presentación a exámenes; en ingenierías por suspensos y en psicología por una combinación de ambas” (Latiesa, 1990: 372). La no matrícula “obedece en primer lugar; a problemas asociados con la forma y el contenido de los cursos y a problemas administrativos” (Woodley y Mc Intosh en García, 1990: 340). El fracaso por “repetición y retraso es común en arquitectura; ciencias; medicina; farmacia y derecho. En política, sociología, filosofía y letras el fracaso es por abandono, pocos repiten o llevan retrasos” (Latiesa, 1990: 371).

Un resultado más de la revisión de antecedentes, es que si no se mira con suficiente atención el fenómeno en estudio y se lo contextualiza, se termina hablando de cosas diferentes como si fueran sinónimos: tal es el caso de la curiosa homologación que se hace entre deserción y rendimiento académico.

En esta instancia del desarrollo, esperarí haber sido suficientemente elocuente en el análisis y exposición de ideas como para fundar claramente la necesidad de la mirada propuesta en el abordaje de la deserción. Asumo la hipótesis de una respuesta afirmativa.

La investigación procuró distanciarse de dos posiciones que han polarizado el pensamiento sociológico contemporáneo: por un lado, los planteamientos que hacen del sujeto un reflejo de la estructura social y, por el otro, la que sostiene la plena autonomía del mismo. En tal sentido, no se propició romper el "determinismo" de la estructura social sobre el sujeto⁵⁷, con un enfoque que postule su absoluta autonomía. En una suerte de “vía media”, recupero la idea de "capacidad estratégica", tal como es conceptualizada por Dubet (1989: 526): “mientras que la identidad como integración se apoya en la tradición, en lo permanente, en la adscripción, en lo específico, la modernidad se opone a esos principios de definición de sí, lo universal abstracto de la razón, del logro, en breve, de una concepción del actor en la que el principio de definición de sí es

⁵⁷ En consonancia con esta idea, M. Godelier afirma que: "las investigaciones antropológicas ya no autorizan las teorías que redujeron al pensamiento a ser un reflejo pasivo, diferido, de la realidad material; el pensamiento, además de reflejar en cierto sentido las relaciones sociales, las *interpreta activamente*. No sólo interpreta la realidad, sino que organiza todas las prácticas sociales sobre esta realidad, por lo tanto contribuye a la producción de nuevas realidades sociales" (en García Canclini, 1997; itálicas mías).

menos la integración que la capacidad estratégica. Fue durante los siglos XVII y XVIII que se formaron las definiciones sociales de esta concepción estratégica del actor, la que remite a intereses racionales en competencia en un mercado y es ella la que está asociada a la ciudadanía política (...) la identidad social ya no se define por la internalización de reglas y normas sino por la capacidad estratégica de lograr ciertos fines, lo cual le permite transformarse en un recurso para la acción.”

También Bourdieu (en Tenti, 1994: 256) tributa en ese sentido: “este concepto mediador [el habitus] hace posible restituir a las prácticas humanas sus ingredientes de libertad y necesidad. Toda práctica, pues, puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es, mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir, consciente, libre, improvisada, original (...)”. Estas afirmaciones suponen pensar a la práctica no como mero cálculo racional dirigido a la concreción de los propios intereses, sino como aquella que permitiría desempeñarse socialmente usufructuando, en mayor o menor medida, una "capacidad creativa"⁵⁸.

Las expresiones anteriores son pertinentes a la finalidad de comprender que las acciones que desarrollan los estudiantes están, en buena parte, orientadas por la biografía personal en su grupo de pertenencia, de su propia historia dentro del grupo y la consideración que exista en ese grupo con relación a qué es la universidad y qué se espera de ellos. Esto se manifiesta, entre otras, en la construcción social de significados que indican "a lo que legítimamente pueden aspirar". Esta sabiduría sobre la "aspiración legítima" se logra al cabo de un prolongado proceso de aprendizaje, donde los sujetos internalizan los significados acerca de las posibilidades y limitaciones inherentes a su posición social. Sin embargo, es justamente ese espacio que existe entre la posición social, estructuralmente condicionada, y la internalización de esos significados donde el sujeto puede, potencialmente, encontrar márgenes de acción que le permitan avizorar horizontes no previstos para sujetos como él.

⁵⁸ Resulta interesante aquí introducir la noción de estrategia, tal como Bourdieu la define: "(...) es producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en actividades sociales (...) el buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. Lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla explícita, codificada (cuando existe)" (P. Bourdieu, 1996: 70).

En este marco me diferencio de las siguientes apreciaciones del autor: "aunque aparezcan como realización de fines explícitos, las estrategias que permiten encarar las situaciones imprevistas y sin cesar renovadas que produce el habitus, sólo en apariencia están determinadas por el futuro: si parecen orientadas por la anticipación de sus propias consecuencias, reforzando así la ilusión finalista, es en realidad porque, tendiendo siempre a reproducir las estructuras objetivas de las que son producto, están determinadas por las condiciones pasadas de la producción de su principio de producción, es decir, por el porvenir ya dado de prácticas pasadas, idénticas o sustituibles, que coincide con el porvenir en la medida, y *sólo en la medida*, en que las estructuras en las que funcionan son idénticas u homólogas a las estructuras objetivas de las que son producto" (Bourdieu, 1991: 105-106); "el lenguaje de la estrategia, que nos vemos obligados a emplear para designar las secuencias de acciones objetivamente dirigidas hacia un fin que se observan en todos los campos, no debe llamar a engaño: las estrategias más eficaces, sobre todo en campos dominados por valores de desinterés, son las que, al ser fruto de disposiciones moldeadas por la necesidad immanente del campo, tienden a ajustarse espontáneamente, sin propósito expreso ni cálculo, a esta necesidad. Lo que significa que el agente no es nunca del todo el sujeto de sus prácticas: mediante las disposiciones y la creencia que originan la implicación en el juego, todos los presupuestos constitutivos de la axiomática del campo (la *doxa* epistémica, por ejemplo) se introducen incluso en las intenciones en apariencia más lúcidas" (Bourdieu, 1999: 183-184).

Un análisis orientado por tales preocupaciones, inaugura la posibilidad de considerar necesariamente el conjunto de articulaciones por las que una práctica social se manifiesta de un modo y no de otro y transforma en una exigencia metodológica la consideración de las características del contexto sociohistórico donde los significados que la moderan son posibles, permitiendo establecer una mirada comprensiva acerca del vínculo existente entre las pertenencias sociales de los individuos y los significados asociados a la acción. En este marco interpretativo, se postula una estrecha relación entre lo que se piensa y el lugar desde donde se lo piensa. De este modo, "lo social" (materializado en instituciones, prácticas, creencias, opiniones, significados y valoraciones del grupo donde ocurre la socialización primaria) tiene fuerte influencia en las acciones actuales de los sujetos, ejerciendo sobre ellos un considerable estrechamiento en el margen de elaboración de acciones futuras. Esa influencia no debe asumirse como determinación, como algo inexorable, que no puede ser modificado.

El peso de la estructura social se hace presente en forma de conocimientos y experiencias siempre a mano y potencialmente renovables y ampliables, que condicionan la acción del sujeto en cada momento histórico. Sin embargo, el sujeto no las percibe así, pues viviendo como vive cotidianamente en la actitud natural, esos elementos no son objeto de su reflexión, son el mundo, su mundo y son percibidos como lo que el mundo es, incluyendo implícitamente en esa visión las propias posibilidades de desarrollo y proyección. Aceptar estos "límites" o rebasarlos es una alternativa íntima, propia de cada sujeto, quien puede avizorar campos de realización más allá de lo "dado", que se manifiesta en afirmaciones tales como el "así es" (expresión del fatalismo asociado a posiciones sociales con menor dotación de capital económico, cultural y simbólico). Sin embargo, el que esta alternativa se concrete o no dependerá de una actitud que asuma el sujeto, la de atreverse a ir más allá de lo que parece establecido para sujetos como él/ella.

Esta situación supone enfrentar la "naturalización" con la que aparecería la estructura social (en el sentido de percibirla como inmodificable) y proponerse conseguir un lugar en aquellos espacios que aparecen fuera del campo de aspiraciones y de posibilidades objetivas "socialmente sancionadas" para el grupo social del que forma parte. En otras palabras, supondrían la conciencia y aceptación de que se desea disputar aquello que está destinado a miembros de otros grupos sociales y, por ende, vedado para ellos. Esta conciencia implica asumir que ese ámbito vedado lo es por la acción implícita de unos significados encarnados en cada miembro, incluido el/ella mismo, asumiendo más o menos acriticamente la verdad que ellos imponen.

Y esto, porque no debe perderse de vista que la socialización duradera en una posición social dará lugar, en la mayoría de los sujetos, a estrategias que permiten producir (y re-producir) esas condiciones de existencia y posibilidad y no otras. En muchos casos, este es el proceso de atribución de sentido a las prácticas relacionadas con la universidad y, consecuentemente, de la relación que se establece con la institución.

En el esfuerzo analítico acometido resulta decisivo mantener presente que el peso que la estructura social ejerce sobre las biografías individuales -y de las aspiraciones "legítimas"

asociadas a ellas- es fuerte, más no definitivo, de otro modo no podría explicarse la situación en la que sujetos ubicados en una posición social similar manifiesten trayectorias diferentes en la universidad [y esto al margen del discutido tema de las "capacidades individuales"]. Por ejemplo, estudiantes académicamente exitosos provenientes de sectores socialmente "desfavorecidos" y estudiantes académicamente "malos" provenientes de sectores socialmente "favorecidos" o, a la inversa y lo que confirmaría cierta profecía, estudiantes de sectores socialmente "desfavorecidos" que fracasan y estudiantes provenientes de sectores socialmente "favorecidos" que son académicamente exitosos (*cf.* Capítulo 1 apartado 7 y ss, también Rama, 1994 y Bartolucci, 1994).

En uno y otro caso, los significados con relación a la universidad, cómo se ven a sí mismos los diferentes sujetos con relación a ella y en qué medida creen que ingresar es una meta posible o imposible, son claves en el objetivo de comprender el desempeño académico y su relación con la continuidad, persistencia y/o abandono de los estudios universitarios. Probablemente, en muchos de ellos, la actitud hacia la universidad esté influenciada por cierta visión "utilitarista", es decir, con el para qué estudiar una carrera universitaria y con la propensión a invertir un cierto monto de esfuerzo para lograr ese fin. Superado el mismo, desisten pues el beneficio eventual supera el esfuerzo que están dispuestos a realizar por conseguirlo.

Reconocer la complejidad del fenómeno, remite al análisis de la tensión y mediación que existe entre la posición social [donde los significados son construidos y apropiados por los sujetos en ella situados] y la práctica ejecutada por estos en la universidad. Aquí, sostengo que algunos de ellos tienen la capacidad de resignificarlos sustancialmente⁵⁹, de modo tal que subvierten la inexorabilidad que en la actitud natural se estaría atribuyendo a la relación entre posición social y expectativas de logro educativo.

Lo expuesto hasta aquí evidencia con claridad que en las prácticas ejecutadas con relación a la universidad intervienen significados socialmente construidos y cuya comprensión debe ser situacional. Sin un acercamiento a la realidad propia de cada sujeto (en tanto miembros de un colectivo, con historia y cultura específica) no es posible comprender el por qué de esas acciones ni pensar e implementar políticas institucionales que tiendan a morigerar el impacto que determinadas prácticas universitarias pueden tener sobre la permanencia, en un esfuerzo por garantizar posibilidades ciertas de éxito a la mayoría (sino a todos) los estudiantes universitarios que tengan esa expectativa.

La comprensión del "mundo de vida" desde el que los sujetos ejecutan sus actos es fundamental en la posibilidad de comprender los modos de "ver" el mundo, no porque tengan la «verdad»

⁵⁹ Sostengo la idea de "resignificar sustancialmente" porque admito que en el proceso de apropiación de significados estos sufren una primera resignificación, en tanto no son "objetos puros" que se transmiten, sino ideas, pensamientos, creencias que se articulan con otras ideas, pensamientos, creencias previamente existentes en el sujeto. Más en este proceso hablo de subversión porque no se trataría de apenas una desviación sino, potencialmente, de un cambio radical en la dirección de la trayectoria social y educativa del sujeto.

sobre lo que allí acontece, sino porque sus prácticas son ejecutadas (o no) a partir de considerar un encadenamiento de significados provistos por sus universos simbólicos⁶⁰.

Si los significados que orientan las actitudes (en el sentido que da Schutz al término) no son accesibles ni al observador por la simple mirada ni al sujeto por introspección, es necesario ir más allá del discurso de lo bueno o lo malo con relación al rendimiento del estudiante, de lo eficiente o de lo ineficiente con relación a la universidad, e indagar en la consideración acerca de cómo se configura el pensamiento de lo posible o lo imposible, lo pensable o lo impensable en los sujetos, teniendo como punto de partida el mundo social (y mental) con el fin de reconocer los significados que guían y dan racionalidad a su práctica en la universidad.

Síntesis Final

El análisis que esta tesis presenta habilita al esbozo de respuestas a interrogantes como los que siguen: ¿A la mayoría de las personas que se inscriben como estudiantes no les interesa concluir exitosamente sus estudios? ¿Cómo definen el éxito? ¿Por qué alguien se empeña en involucrarse en un proceso educativo que, en apariencia, no le da satisfacciones o se las da en muy escaso grado? ¿Es realmente la posibilidad de titularse el motivo por el que están allí? ¿Si así fuera, como explicar la situación de aquellos que están hace muchos años con muy pocas asignaturas aprobadas o la de aquellos a los que faltándole escaso número de cursos abandonan la carrera? ¿Qué es lo que mantiene a muchos de ellos allí, en una actitud de clara resistencia?

El cambio en la modalidad de cursado y la migración hacia la virtualidad para prácticamente todas las materias es reciente, por lo cual solo se han desarrollado unos pocos señalamientos valorativos a partir de la corta experiencia de implementación del nuevo sistema de cursado.

Un aspecto que merece ser resaltado es que desde la masiva implementación de la virtualidad, el número de reinscriptos a materias, por carrera y por año, no ha aumentado, lo cual podría ser indicio de uno de dos problemas o, lo que sería peor, de una conjunción de ambos: primero, y tal como fue señalado (*Cfr.* Capítulo 3), muchos de los estudiantes no dispondrían del equipamiento mínimo para cursar bajo esa modalidad, por lo cual se verían impedidos o con serias dificultades para desarrollar un cursado acorde a las exigencias de cada profesor y/o del Plan de Estudios; segundo, podría ser un claro indicador de que las circunstancias y/u obstáculos a partir de las y los cuales el abandono se gesta no son materia que la modalidad virtual puedan tratar con chances ciertas de éxito. El primer problema podría resolverse en un tiempo relativamente corto: gestionar créditos sin interés o a muy baja tasa para los estudiantes que ingresen a la universidad, la propia universidad podría equiparse con el fin de proveer internet sin costo a sus estudiantes; en fin, una variada gama de opciones que reduciría al mínimo o extinguiría este problema. El segundo, por su parte, requiere de un trabajo que primero se oriente a detectar las dificultades y

⁶⁰ Berger y Luckmann definen el universo simbólico "como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren *dentro* de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico." (1986: 125)

luego a pensar el modo de resolverlas incluyendo entre en esta instancia el análisis de si la modalidad virtual es apropiada para tratar con ellas.

La ausencia prácticamente generalizada de destrezas mínimas en lectura especialmente aunque también en escritura, es un condicionante de la permanencia que ejerce efecto por sí solo y persiste más allá de la modalidad de cursado. Piénsese a modo de hipótesis: una gran mayoría de los que ingresan al nivel medio concluyen el cursado del ciclo sin mayores contratiempos. En ese nivel la modalidad de estudio, con escasas excepciones, se apoya en la memorización de unos materiales probablemente de baja complejidad y breves, lo cual permite que la mayoría de los alumnos puedan superar sin dificultades las diferentes instancias de evaluación propuestas.

Este estilo de estudio, conocido como “zafar”, permitiría avanzar sin tropiezos a través de los diferentes niveles y concluirlos. Sin embargo, no generaría un “amor por el conocimiento” ni mucho menos habilidades y estrategias de estudio que les permitan afrontar la demanda de lectura en la universidad, que ellos mismos intuyen mucho más grande en volumen y tiempo.

No se encuentran prácticamente referencias a que esa capacidad no es un producto mágico que se activa en algún momento, esto es, no reconocen que la disciplina de sentarse a leer, de reflexionar sobre lo que leen, de escribir sus ideas, de concentrarse y apropiarse de un texto se logra a lo largo de un costoso proceso de aprendizaje y socialización con el conocimiento y sus modos de circulación y apropiación, cuestiones que, a la luz de las preocupaciones que manifiestan, no han sido sistemáticamente trabajadas en los niveles previos, y no pueden serlo en las actuales condiciones de cursado que se ofrecen en la UNPA-UASJ.

El análisis contextual de la situación exige responder tres interrogantes relacionados con el sentido que tiene para los alumnos del nivel medio la educación escolarizada en los niveles precedentes: ¿la disfrutan? ¿han aprendido las estrategias para sobrevivir y avanzar a los distintos niveles? ¿depositan en los estudios universitarios alguna expectativa respecto de su propio futuro, a la que estén dispuestos a cumplir, sea cual sea el esfuerzo que reclame?

Estos interrogantes se relacionan con los señalamientos que fueron realizados por muchos docentes de nivel medio, trabajadores de escuelas de la zona centro de Santa Cruz, en un proyecto que abordaba la articulación escuela media-universidad. Allí se sostenía con insistencia que los alumnos no tienen interés, que nada los atrapa, que son apáticos. La pregunta obligada ante esta situación es: ¿qué es lo que no les interesa y qué es lo que les interesa: puede la escuela actualmente diferenciar las demandas y hacerse cargo de estas respuestas? ¿Puede la universidad?

Parece haber una especie de sinsentido en la afirmación corriente acerca de la importancia de estudiar para mejorar las condiciones de vida: el ideal de la educación como ascenso social ha claudicado para miles de jóvenes egresados que no consiguen insertarse laboralmente, y esto ha sido visualizado hace varios años en nuestro país (Portantiero, 1987). Esta percepción, producto

de una esforzada y costosa construcción social, se encontraría presente en los alumnos desde su ingreso al nivel medio por lo menos (sino antes) y eclosionaría con fuerza ante la demanda que plantea la universidad con la forma de una angustiante intuición: “si mis condiciones de vida no mejorarán sustancialmente por más estudio que tenga ¿para qué voy a sacrificar tanta energía y tiempo en algo que no me asegura prácticamente más que un salario corriente y algunos otros beneficios de poca monta?”⁶¹

El supuesto de fondo en la acción de muchos estudiantes es que más y mejores beneficios se obtienen con buenos contactos o con el inicio de carreras no universitarias pero más prometedoras: la política, por ejemplo. Sin embargo, este supuesto podría estar sostenido fuertemente en una visualización de una coyuntura nacional y provincial (con notable énfasis desde los años '90) que aporta los elementos que configuran esa mirada y en la carencia de un trabajo pedagógico sólido y continuo acerca de la importancia que el conocimiento (logrado en el sistema formal de educación o fuera de él) adquiere de cara a los desafíos de los que nuestra sociedad espera respuesta, especialmente en la construcción de una ciudadanía menos individualista, participativa y con sentido de comunidad en la visión mítica del término (la certeza de formar parte de algo en común).

En estas valoraciones que realiza cada sujeto se entrecruzan pensamientos acerca de por qué estudiar, cuánto de su futuro se juega, realmente, en la conclusión o no de la carrera emprendida. En suma, cómo se traduce, efectivamente, el mandato difuso sobre la importancia de estudiar y adquirir conocimientos, sobre el valor de la educación, en la posibilidad de mejoras concretas en la condición social del estudiante, visto este como sujeto situado, atado a las coyunturas dinámicas y complejas que lo envuelven y la enorme variedad de situaciones que allí se conjugan, siendo la educación superior una más de las que lo interpelan.-

⁶¹ En palabras de dos sociólogos que abordaron el tema: “de hecho, elementos del sentido modelados por antiguas vertientes de la acción social (las «tradiciones») fluyen incluso en los niveles más bajos del sentido de la experiencia individual. La tipificación, la clasificación, *los patrones experienciales y los esquemas de acción son elementos de los acervos subjetivos de conocimiento, tomados en buena medida de los acervos sociales de conocimiento*” (Berger y Luckmann, 1997: 34-35; *itálicas mías*).

Bibliografía General

ANDRADE, Larry (2007): "Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la «ciberlectura»". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 43/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España.

ANDRADE, Larry (2006): "Relevamiento socioeconómico, demográfico y ocupacional de Puerto San Julián". Agencia de Desarrollo – UNPA San Julián. Inédito.

ANDRADE, Larry y BEDACARRATX, Valeria (2006): "Informe Final del Proyecto de Articulación Escuela Media – Universidad". MEC-SPU. Mimeo.

ANDRADE, Larry y SARASA, Ariel (1995): "Ingreso y Permanencia en una Universidad de Provincia Periférica: el caso de la Unidad Académica San Julián (Universidad Federal de la Patagonia Austral). Santa Cruz." Documento para discusión.

ANUIES (2001): "Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES." ANUIES. 2001

ARIAS B. Jose Miguel; BLASCO S. Baldomero; FERNÁNDEZ-RAIGOSO, Marcelino (1990): "Criterios en la elección de estudios según una muestra de titulados universitarios." En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

AMBROGGIO, Gladys A. (2000): "El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera." *Cuadernos de Educación*. Año 1, Nro. 1, Córdoba, UNC/FFyH.

----- (1996): "Éxito y fracaso en el primer año universitario." UNC. Proyecto de Investigación. Mimeo.

----- y otras (1996b): "Éxito y fracaso en el primer año universitario. Informe Académico." UNC. Argentina. Mimeo.

ANSART, Pierre (1992): "Las sociologías contemporáneas." Amorrortu Ed. Buenos Aires.

APODAKA, Peio; GRAO, Julio; MARTINEZ-SALAZAR, Joaquín; ROMO, Idoia (1990): "Acceso a la enseñanza superior: análisis secuencial a través de los registros administrativos." En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

BAUDELLOT Y ESTABLET (1973): "La escuela capitalista en Francia". Siglo XXI. México

BOWLES Y GINTIS (1986): "La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones en la vida económica". Siglo XXI. México.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (1986): "La construcción social de la realidad". Amorrortu editores. Bs. As.

----- (1997): "Modernidad, pluralismo y crisis de sentido." Paidós. España.

BIZBERG, Ilán (1989): "Individuo, identidad y sujeto". En: *Estudios Sociológicos*. VII: 21.

BOURDIEU, Pierre (1991): "El sentido práctico". Taurus. Madrid.

----- (1995): "Respuestas. Para una antropología reflexiva". Grijalbo. México

----- (1997): "Meditaciones Pascalianas." Anagrama. España.

----- (1996) [1987]: "De la regla a las estrategias." En: Cosas Dichas. Gedisa. Barcelona.

----- (1981) [1970]: "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". AKAL. Barcelona.

----- y PASSERON, Jean C. (1967): "Los Estudiantes y la Cultura." Labor. Barcelona.

BARTOLUCCI, Jorge (1994): "Desigualdad social, educación superior y sociología en México." CESU/Porrúa. México

BERDAGUER, L. (s/f): "La educación superior, los jóvenes y el trabajo." En: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13

BRASLAVSKY, Cecilia y Daniel FILMÚS (1988): "Último año del colegio secundario y discriminación educativa." Miño y Dávila Ed. Buenos Aires.

CANO, Daniel y BERTONI, M. L. (1990): "La Educación Superior Argentina en los Últimos Veinte Años: tendencias y políticas". *Propuesta Educativa*. Año 2. Nro 2.

CALDERON, Gloria Patricia (2003): "La deserción académica universitaria". www.abacolombia.org.co

CONTRERAS DOMINGO, J. (1994): "La investigación sobre la enseñanza." En: Enseñanza, curriculum y profesorado. AKAL. España.

COLEMAN, (1966): "Coleman's Report". S/d.

CASTORIADIS, Cornelius (1995): "El avance de la insignificancia." EUDEBA. Bs. As.

CHIROLEAU, Adriana (1997): "La universidad en su laberinto: ¿excelencia o equidad?." En: Estudios Sociales. 1 semestre, 97-115. Argentina.

----- (s/f): "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias." PENSAMIENTO UNIVERSITARIO. 3-11. Argentina.

CHARTIER, R. (1996): "El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación." Gedisa, España

----- (1990): "La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones." Punto de Vista. Año XIII, nro. 39. Diciembre. Buenos Aires.

----- (1995): "Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación." Instituto Mora. México

----- (1993): "Libros, lecturas y lectores en la Edad Media." Alianza. Madrid.

CHAIN, Ragueb; JACOME, Nancy y MARTINEZ, Manuel (2001): " Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción." En: ANUIES (2001): Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. México

CHAIN REVUELTA, Ragub y RAMÍREZ MURO, Concepción (1997): "Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana." *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXVI (2), Nro. 102, abril-junio.

DELACOURT, Lucía (s/f): "Monografía sobre deserción universitaria." S/d.

DILTHEY, W. (1978): "Introducción a las ciencias del espíritu." FCE. México

----- [1910]: "El mundo histórico." FCE. México.

DURAN E. Jorge y DÍAZ H., Graciela (1990): "Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana." *Revista de la Educación Superior*. Vol. XIX (2). Núm. 74. abril-junio

DUBET, F. (1989): "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto." En: Estudios Sociológicos, Vol. VII, núm. 21.

FERNÁNDEZ, Alberto (2001): Entrevista con LORCA, Javier, Op. Cit.

FERNÁNDEZ, Lidia (1998): "Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós. Bs. As.

FERNÁNDEZ F. Samuel; QUIRÓS Q., Juan Carlos y ARIAS B., José Miguel (1990): "Habilidades de estudio y aprendizaje en la universidad." En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

GARCIA CANCLINI, N. (1997): "Ideología, cultura y poder." CBC-UBA. Argentina.

GIDDENS, Anthony (1997): "Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas." Amorrortu. Argentina.

GRANJA CASTRO, Josefina (1996): "Selección escolar a nivel superior en México: tendencias empíricas y de interpretación 1960-1990." En: *Revista de la educación superior*. Vol. XXV (3). Num. 99. Julio-setiembre.

-----; JUÁREZ G., Rocío y DE IBARROLA, María (1983): "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del distrito federal, 1960-1978." *Revista de la Educación Superior*. Vol. XII (3). Núm. 47. Julio-setiembre

GEERTZ, Clifford (1997): "La interpretación de las culturas." Gedisa. Madrid.

GRISELLI, Lucía (1999): "Rendimiento escolar secundario de los adolescentes de Capital Federal y Gran Buenos Aires." Ponencia en el XXII Congreso ALAS, Concepción, Chile.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1990): "El perfil personal y sociolaboral y su incidencia en el rendimiento de los alumnos de la UNED." En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

GOMEZ-TAGLE, Rosamaría Valle; ROJAS ARGUELLES, Graciela y VILLA LOZANO, Ariadna (2001): " El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis." En: ANUIES (2001): Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. México.

HEIDEGGER, M. [1923] (2005): "Hermenéutica de la facticidad." Alianza Ed. España.

HINTIKKA, [1974] (1980): "Ensayos sobre explicación y comprensión". Alianza. Madrid.

IANNI, O. (1998): "Teorías de la globalización." Siglo XXI. México.

INFORME FINAL/UASJ (1998): "Análisis cualitativo de estudiantes que egresaron, permanecen o desertaron en la UASJ entre 1991 y 1997". UNPA/San Julián. Mimeo.

INDEC (2001): Censo Nacional de Población.

JACKSON, Philips (1996): "La vida en las aulas". Morata. España.

KAPLAN, Carina (1992): "Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen". Aique. Bs. As.

----- (1997): "La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Miño y Dávila. Bs. As.

LATIESA, Margarita (1990a): "Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento." En: La investigación sobre la universidad, op. cit.

----- (1990b): "El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios." En: La investigación sobre la universidad, op. cit.

LATAPÍ S. Pablo (1991): "Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas: problemas seleccionados y perspectivas." En: Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I.: La educación formal. Pablo Latapí (coord.) Nueva Imagen/SEP. 1991. México

LAPASSADE, G. y LOURAU, R. [1971] (1971): "Las claves de la sociología." LAIA, España.

LORCA, Javier (2001): Diario Pagina/12. Bs. As. Argentina.

LEY de Educación Superior 24.521

MANNHEIM, Karl [1936] (1987): "Ideología y Utopía." FCE. México.

MERLEAU PONTY, M. [1945] (2000): "Fenomenología de la percepción." Altaya. España.

----- (2003): "El mundo de la percepción. Siete conferencias." FCE. México.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1990): "El rendimiento de la universidad". En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2001): " estudio de la eficiencia en cohortes aparentes." En: ANUIES (2001): Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. México

MARX, K. [1857] (1992): "Introducción a la crítica de la economía política/1857." Siglo XXI. México

MEDINA ECHAVARRIA, José (1976): "Consideraciones sociológicas del desarrollo en América Latina." Universidad Centroamericana. San José.

MERCURI, E. y otras (1995): "Estudo da evasao de curso no primeiro ano da graduacao de uma universidade publica estadual". Universidad Estadual de Campinas. Brasil.

MERCADO, Roxana (1997): "Ingresar a la universidad: un enfoque antropológico." Estudios. UNC-CEA. Córdoba. Argentina.

MORAN, J. A. Y otros (1995): "Un marco para el estudio de la deserción." Ponencia al Primer Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación. UBA. Argentina.

MUÑIZ MARTELON, Patricia E. (1997): "Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta." ANUIES. México.

MIRANDA LÓPEZ, F. (2001): "Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional." El Colegio de México-UPN. México.

MORÍN, E. (2000): "Introducción al pensamiento complejo." Gedisa. España.

NEGRI, María Cristina, HENRIQUEZ, María G. Y MONTAÑEZ, Silvia S. (s/f): "Una aproximación a la comprensión del funcionamiento institucional desde la matrícula universitaria." Ponencia en el XXII Congreso ALAS, Concepción, Chile.

NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de Sao Paulo). Brasil. Documento de trabajo 5/95.

ORTEGA, Facundo (1996): "Los desertores del futuro." UNC-CEA. Serie Investigación 1. Argentina.

PARSONS, Talcott (1985) [1959]: "La educación como asignadora de roles y factor de selección social". En: De IBARROLA, María (1985): Las dimensiones sociales de la educación. SEP / Ed. El Caballito. México.

PANTAGES, T. et al (1978): "Estudios de la Deserción Universitaria: 1950-1975". En: Revista de Investigación Educativa (RIE). Vol. 48, núm. 1. México

PIÑA O. Juan M. y PONTÓN R., Claudia B. (1997): "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM." En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 2. Núm. 3. Enero-junio

PEREZ FRANCO, Lilia (2001): " Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar." En: ANUIES (2001): Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. México

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1985): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica." En: GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel: "La enseñanza, su teoría y su práctica". Akal. Madrid.

PÉREZ LINDO, A. (1997): "Mutaciones, escenarios y filosofías del cambio del mundo." Biblos. Bs. As.

PERVIN, Lawrence; REIK, L., y DALRYMPLE, W. (1966): "The college dropout and the utilization of talent." Princenton University Press. Princenton, New Jersey.

PORTANTIERO, Juan Carlos (1): "Estudiantes y política en Argentina 1918-1938." Siglo XXI. México.

PRAWDA, J. (1995): "Técnicas cuantitativas de análisis de políticas educativas." Documento del II Curso de Formación de Analistas de Políticas Educativas. Córdoba. Argentina.

PUIGGROS, Adriana (1995): "Volver a Educar". Ariel. Bs. As.

RIVAS, Marta (1999), "La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad", En Ivonne Szasz, y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México.

RAMA, Germán (1994): "Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan." CEPAL - Oficina Montevideo. Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay.

ROMO LÓPEZ, Alejandra y FRESÁN OROZCO, Magdalena (2001): "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago." En: ANUIES (2001): "Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES."

SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (2004): "La competencia desleal del E-learning con los sistemas educativos nacionales". Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 36.

SIMMEL, G. [1907] (1965): "Problemas de filosofía de la historia." Nova. Argentina.

SPOSETTI, Alicia y Hugo ECHEVERRIA (s/f): "El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad." UNRC. Córdoba, Argentina.

SCHUGURENSKY, Daniel (2002): "1996: The Coleman Report". In: History of Education. Selected Moment of the 20th Century. <http://fcis.oise.utoronto.ca>

SCHUTZ, A. (1995): "El problema de la realidad social." Amorrortu. Argentina.

----- (1993): "La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva." Paidós. España.

----- (1974): "Estudios sobre teoría social." Amorrortu. Argentina.

----- y LUCKMANN; T. (1973): "Las estructuras del mundo de la vida". Amorrortu. Bs. As.

TENTI FANFANI, Emilio (1994): "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron". EN: TORRES, Juan Carlos y GONZALEZ RIVERA, Guillermo (Coords.): Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

TEDESCO, Juan C.; Cecilia BRASLAVSKY y Ricardo CARCIOFFI (1985): "El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976/1982." FLACSO/GEL. Buenos Aires.

TROST, Günter (1993): "Principios y prácticas en la selección para la admisión a la educación superior." *Revista de Educación Superior*. Vol. XXII (1). Núm. 85. Enero-Marzo.

TEMA CRITICO (s/f): "Ingreso y permanencia en la Universidad. Eficiencia y calidad de los procesos de formación universitaria y su capacidad de retención. (s/d. Número 7).

TINTO, V. (1978): "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva." *Revista de Educación Superior*. Volumen XVIII, Nro. 71

TOWERS, James (1992): "Twenty-five years after the Coleman Report: what should we have learned? Clearing House, Jan/Feb 92. Vol. 65 Issue 3. Academic Search Elite Database.

UNPA/UARG (1992): "El problema de la deserción en el primer año del ingreso universitario. El caso de la UARG. Río Gallegos, Argentina." Mimeo.

----- (1997): "La deserción universitaria. Ingresantes de la UARG 1991-97. Un análisis descriptivo." Río Gallegos. Argentina. Mimeo.

----- (1999): "Proyecto de investigación: la deserción en los estudios universitarios." Río Gallegos, Argentina. Mimeo.

UNPA/UACO (1995): "Población estudiantil ingresantes en 1995 de la Unidad Académica Caleta Olivia - UFPA." Caleta Olivia, Argentina. Mimeo.

UNPA/UASJ (1992): "Informe académico". Mimeo.

UFPA (1994): "Informe de la Secretaría de Planeamiento". Mimeo.

VIZCARRO G. Carmen y DE LA CRUZ, Africa (1990): "Las estrategias de estudio en estudiantes universitarios." En: La investigación educativa sobre la universidad. Acta de las Jornadas. CIDE. 1990. MEC. España

WEBER, M. (1993) [1904]: "La «objetividad» cognoscitiva de la ciencia social y de la política social." En: *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.

----- (1981) [1922]: "Economía y Sociedad." FCE. México.

----- [1903]: "El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales." Tecnos. España.

WALLERSTEIN, I. [1995] (2001): "Abrir las ciencias sociales." Siglo XXI. México.

WOODS, Peter (1993): "La escuela por dentro. La etnología en la investigación educativa". Paidós. España

ZARATE, Rubén y JAREMCHUCK, Daniel (2002): "Estado y Educación Superior en la Patagonia Austral, perspectiva histórica y tendencias actuales". Documento de Cátedra CuyS.

ZETTERBERG, H. [1965] (1981): "Teoría y verificación en sociología." Nueva Visión. Bs. As. Argentina.