

**DESERCIÓN ESTUDIANTIL: DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN UN HORIZONTE DE INCLUSIÓN.**

Hebe Goldenhersh

Adela Coria

Martín Saino

Universidad Nacional de Córdoba

**Resumen**

El artículo pretende compartir un modo de abordaje (conceptual y empírico) de la denominada deserción universitaria, estudiada en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Mediante el seguimiento de una cohorte de estudiantes a lo largo de su carrera, se pone en foco el poder de determinación en las trayectorias estudiantiles ulteriores, de los avatares situacionales y las novedosas reglas de juego con las que interactúan los estudiantes a lo largo del primer año de carrera. A tal fin, se realizó una investigación de tipo longitudinal, donde la problemática ha sido abordada desde un enfoque metodológico cuanti y cualitativo. Para dimensionar cuantitativamente el alcance de la deserción e identificar grupos que podrían considerarse en situación de riesgo respecto de la continuidad de sus estudios, se han aplicado metodologías estadísticas descriptivas y predictivas. Desde lo cualitativo, identificados los grupos de estudiantes, se avanzó con la estrategia de entrevistas en profundidad y en el marco de grupos focales. En término de resultados, se ha ajustado la dimensión del fenómeno, se han reconstruido las etapas por las que atraviesa el proceso de deserción, y se ha reconocido la variable del rendimiento en primer año como la principal predictora del desempeño futuro,

estrechamente ligado con el estudio de los padres y la situación socio-económica del estudiante. Finalmente, se reflexiona sobre las medidas de política académica que es preciso asumir desde la Universidad Pública para garantizar calidad formativa con inclusión de sectores cada vez más amplios de la población en las aulas universitarias.

**Palabras clave:** Universidad – Estudiantes - Deserción – Estudio longitudinal – Inclusión

**STUDENT ATTRITION: CHALLENGES OF THE PUBLIC UNIVERSITY IN A PERSPECTIVE OF INCLUSION.**

**Summary**

Turning out from a case study carried out at the Faculty of Economics Science of the National University of Córdoba this paper aims at a discussion of new insights with regard to the so called dropout in university life. Strictly speaking, the survey is based on the results of a follow up study to a cohorte of students. Moreover, the study focus on the latest path made by the student as well as other ups and downs related to his student performance and obviously the new challenges he is supposed to face in the first year of his undergraduate career. Besides, it is worthwhile to point out that the study is a longitudinal one, both quantitative and cualitative, and it is mainly directed to measure the extent of the drop and the identification of the population facing the risk of deserting before graduation. Several statistical tools have been employed within the frame of multivariate statistical methodologies, whereas cualitative indicators were derived from in-depth interviews and focus groups. Briefly, through this paper we seek for: a proper and realistic evaluation as to the extent of the dropout, a phenomenon frequently oversized in many specialized studies; recognizing the several stages the student goes

through in the desertion process; evaluating the performance of the student first year experience and its interaction with desertion; the effects of other closely related variables such as parent education or socio-economic position. Finally, the paper discuss several academic strategies that should be undertaken (by policy makers) in order to ensure qualified academic trainings and at the same time enlarge the university population size.

**Keywords:** University - Students - Dropout - longitudinal study – Inclusion

### **Acerca del estudio de la deserción: labilidad de sentidos**

El estudio del que esta ponencia intenta dar cuenta, abordó una problemática que sin lugar a dudas, merece ser discutida desde la raíz de su denominación. El tratamiento que ha merecido el problema de la deserción de los estudiantes de la Universidad en nuestro país, pareciera soslayar o por lo menos no poner suficiente énfasis en el concepto mismo de *desertores*.

Si tal omisión implicara la aceptación de la *deserción* como una *esencia*, se podría caer en la *tentación* de asimilarla a un hecho cuya normalidad y naturalidad no se pone en tela de juicio, es decir, como algo que sencillamente se mide, y en no pocos casos en forma equívoca. Por otra parte, no toma en consideración que se trata de una compleja construcción social que tiende a producirse y reproducirse al interior del campo académico con determinados mecanismos específicos y reconstruibles, donde interactúan factores objetivos y subjetivos e involucran al conjunto de personas implicadas en el proceso educativo. Asimismo, esta omisión no tiene en cuenta que se trata de un fenómeno cuya homogeneidad es ampliamente cuestionable.

Nos preguntábamos entonces: ¿Depende la *deserción* de una decisión de los estudiantes

de abandonar sus estudios contándolos a ellos como sujetos de esa acción? ¿O refiere a un proceso cuyo carácter es institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión), a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa?

Estas preguntas remiten a una discusión teórica -si se trata de un proceso individual o institucional, en cualquier caso y en última instancia, social-, y no a una discusión meramente retórica. Alejados de la tendencia a producir definiciones tranquilizadoras – “serán considerados desertores...”- estimamos que convenía reformular las preguntas enunciadas inicialmente como una disyunción, planteando que se trata de un tema cuya comprensión sólo es posible en el entrecruzamiento de ambas visiones –sujeto e institución– operante en diferentes momentos desde que un individuo expresa el deseo de iniciar los estudios universitarios o en perspectiva sociológica, la posibilidad social de haber quedado incluido entre los beneficiarios de la educación superior.

Lejos de considerar en consecuencia la deserción como una “esencia” a-temporal, fue una decisión conceptual crucial incorporar una perspectiva temporal para su abordaje, al mismo tiempo que considerar el interjuego entre sujetos e institución, y el valor de una lectura situacional.

### **Acerca del tiempo en la construcción del desertor: el valor de interpretar las etapas de transición**

El tratamiento de la relación objeto de nuestro estudio planteó la necesidad de interpretar recurrencias y diferencias en el abandono (cuanti y cualitativamente hablando), en función del momento del proceso en que ello ocurre. Se exigía así una doble lectura en el análisis: la diacrónica, que permitiera comprender la singularidad del fenómeno en

diferentes momentos o “estados” (Turner, V., 1997, p.p. 103-104) (que incluye las transiciones “entre”) y la sincrónica, que permitiera reconocer para cada etapa, un conjunto de rasgos característicos y diferenciales que explicaran la decisión de abandonar (rasgos sociales más generales, institucionales, grupales e individuales).

En términos generales, adoptamos la perspectiva de Tinto (1995), quien reconoce diferentes estadios en el proceso de abandono, pero al mismo tiempo advierte que debemos ser cuidadosos en no simplificar y segmentar en demasía un proceso que no necesariamente será recorrido de igual modo por todos los estudiantes. En ese sentido, nuestra comprensión de la cronología en la construcción de los diferentes “momentos” en que se produce el abandono no implica la idea de secuencia de acontecimientos que sean independientes de relaciones estructurales.

Hemos realizado un esfuerzo analítico por aislar diferentes *coyunturas* o *momentos* en la vida académica de un sujeto en nuestro contexto institucional particular, que se construyen por el reconocimiento de ciertas *diferencias* en relación con otros momentos (anteriores o posteriores) en cuanto a su significación objetiva –hasta qué momento de la carrera llegó y bajo qué condiciones- y en cuanto a su sentido para los propios sujetos que deciden abandonar los estudios –percepciones inestables y heterogéneas-. El criterio para construir los cortes *entre* esas coyunturas -e insistiendo en su posible yuxtaposición- ha sido el tiempo de permanencia de los estudiantes en la Facultad y son relevantes en términos de la vivencia institucional y subjetiva de la problemática. Sin embargo, el momento inicial se destaca en muchos sentidos. Nos interesa particularmente ponerlo de relieve como momento de pasaje clave en el proceso de

integración a la vida universitaria.

En cierta medida, el estado de *pasaje* que supone esta etapa inicial, es tan relevante para la continuidad de los estudios, como *ambiguo*, pues el sujeto “atraviesa por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero”, señala Turner retomando las ideas de Van Gennep (ibídem). Un recién iniciado en la vida universitaria hoy, aunque sea reconocido como *alumno* o *estudiante*, constituiría “un ser transicional”, en el sentido que “ya no están clasificados” como estudiantes secundarios, y al mismo tiempo, “todavía no están clasificados” en el sentido pleno de haberse apropiado de las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorporan y no haberse integrado activamente en la vida cotidiana de la institución. En palabras de V. Turner, “... su condición propia es la de la ambigüedad y la paradoja, una confusión de todas las categorías habituales”. Constituiría al mismo tiempo “el reino de la posibilidad pura, de la que surge toda posible configuración, idea, relación” (Turner, V., 1997, p.p. 104-106).

Con la finalidad de hacer transparente el peso relativo de lo que ocurre en ese tiempo inicial, mostramos a continuación el proceso completo de desgranamiento de la cohorte en estudio.

### **Sobre el desgranamiento de la cohorte: para cuantificar el proceso en el tiempo.**

Refiriéndonos a la cohorte en estudio de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, en diciembre de 1996, 4841 jóvenes pasaron a preinscribirse; de ellos, en febrero de 1997 confirmaron su inscripción 2866 y 2766 registraron algún indicio de actividad durante ese año. Esos 2766 alumnos constituyen nuestra población en análisis; el resto,

son parte de los llamados *estudiantes fantasma* (nunca iniciaron sus estudios en la Facultad), a los cuales nos referiremos más adelante.

La tabla 1 muestra cuál era su situación luego de algo más de seis años a partir del inicio de sus actividades en la Facultad.<sup>1</sup>

*Tabla 1.- Cohorte 1997 – Situación a julio de 2003*

<i>Situación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
Abandonó en 1997	690	24.9	24.9
Abandonó en 1998	311	11.2	36.2
Abandonó en 1999	137	5.0	41.1
Abandonó en 2000	119	4.3	45.4
Abandonó en 2001	92	3.3	48.8
Abandonó en 2002	98	3.5	52.3
Aprobó hasta 8, no terminó primer año	129	4.7	57.0
Aprobó entre 9 y 15, no terminó segundo año	214	7.7	64.7
Aprobó entre 16 y 21, no terminó tercer año	231	8.4	73.1
Aprobó entre 22 y 28, no terminó cuarto año	271	9.8	82.9
Aprobó más de 28, cursa quinto año	301	10.9	93.7
Graduado	173	6.3	100
<i>Total</i>	<i>2766</i>	<i>100.0</i>	

En él es posible observar cómo se fue desgranando la cohorte que estudiamos: una cuarta parte desertó durante el primer año de permanencia, un 11% lo hizo durante el segundo año, y luego cada año se fueron perdiendo porcentajes cercanos al 5%. De los que seguían inscriptos en la Facultad en el año 2003, puede esperarse que los desertores en los años siguientes sean quienes no habían terminado aún el tercer año (aprobado menos de 21 materias) luego de permanecer en la Facultad por seis años. De modo que entre quienes iniciaron sus estudios en 1997, es posible inferir un abandono de sus

<sup>1</sup> A los efectos de confeccionar el cuadro, se consideró que un estudiante “abandonó” en un cierto año, cuando no se inscribió en ninguno de los siguientes.

estudios en la Facultad del 70% aproximadamente; el restante 30% o bien estaba recibido (6,3%), o próximo a hacerlo (10,9%) o registraba un atraso intermedio con perspectivas de recibirse algún día (9,8%). Estos últimos, más aquellos que presentan un mayor atraso, constituyen otro tema que es motivo de seria preocupación: ¿por qué razones se alargan las carreras tanto más allá de los plazos previstos por los planes de estudio? Esta cuestión, entre otras también muy complejas, supera los objetivos planteados para la presente investigación y es motivo de otra para los autores de este trabajo.

Al relacionar los datos referidos al desgranamiento con la cantidad de materias aprobadas, adoptamos el criterio de tomar puntos de corte en distintos momentos del cursado, con la intención de observar qué ocurría camino hacia esos momentos. A partir de ello obtuvimos conclusiones interesantes acerca del comportamiento tanto de los alumnos que abandonaron en diversos momentos de sus carreras como de los que continuaban estudiando. Así:

- Durante el primer año, el 83% de quienes abandonaron lo hicieron sin haber aprobado ninguna materia;
- Al año 2000, a cuatro años de haber comenzado, ningún estudiante de los que abandonaron tenía aprobadas más de 15 materias; sólo el 1,3% de los que abandonaron en el 98, el 0,7% de quienes lo hicieron en el 99 y el 5,3% de los desertores del 2000, tenían más de 9 materias aprobadas; el resto no había aprobado las asignaturas del primer año. Es claro que los estudiantes que abandonan aún hasta cuatro años después de haber comenzado su carrera, han tenido serias dificultades para aprobar las asignaturas del primer año, o ni siquiera intentaron cumplir con su cursado y aprobación;
- Los abandonos del 2001 y 2002 muestran un comportamiento diferente: en el caso de



2001, hay un 60% que no concluyó primer año, un 27% que no terminó el segundo, un 12% que no terminó tercero y tres estudiantes que ya cursaban cuarto o quinto año (no puede descartarse que algunos de ellos retomen su matrícula en años posteriores). Algo parecido ocurre con los “desertores” de 2002. Estos dos grupos no superan el 7% del total de ingresantes de la cohorte;

- Entre los que no habían desertado al iniciarse el año 2003 (1319 estudiantes, de los 2766 iniciales, esto es poco menos del 50% de la cohorte), pueden destacarse tres grupos de magnitudes parecidas: un 36% (474 jóvenes) que ya se habían recibido o estaban a punto de hacerlo; un 38% (502 estudiantes) que aún no habían terminado tercero o cuarto año de la carrera (a los 7 de haber comenzado), y un 26% (343 estudiantes) que a nuestro modo de ver difícilmente llegarán a recibirse (en 7 años no lograron terminar segundo), si se mantiene el estado actual de cosas y si se sigue aceptando el desgranamiento como una cuestión natural y por ende, no median acciones institucionales de acompañamiento a los estudiantes y de revisión de las prácticas de enseñanza y evaluación, ya referidas.

## **Un capítulo del abordaje metodológico: la regresión logística y el lugar del primer año en la determinación de la deserción**

Los datos precedentemente expuestos ponen en evidencia la importancia del contexto institucional y la forma en que los estudiantes transitan el primer año de permanencia en la Universidad para definir su futuro académico. Permanecer en ese primer año y sortear con éxito las dificultades derivadas del profundo cambio que significa el ingreso a la Universidad, asegura en gran medida, aunque con esfuerzos, abrir el camino de los estudios superiores y llegar a obtener el título de grado. Por el contrario, sufrir serios

tropiezos durante ese primer tiempo de permanencia en la Universidad, muy probablemente, traería dificultades en el avance en la carrera, que en muchos casos llevan al abandono definitivo con consecuencias para el estudiante, su familia, la Universidad y la sociedad en su conjunto.

Éstas apreciaciones no niegan lo expuesto hasta aquí sobre la multiplicidad de factores y la complejidad del problema de la deserción, sino todo lo contrario. Ocurre que todos esos factores se conjugan en el desempeño del estudiante durante su primer año: la cuestión social; la integración en la institución universitaria; el desarraigo; la formación en la escuela media sujeta a reglas de juego distintas a las de la propia universidad. También, experiencias culturales diversas en el ámbito familiar o grupos de pertenencia, que no logran ser reconocidas en los primeros pasos del recorrido universitario o muchas veces son apreciadas como signos de insuficiencias o déficit en comparación con requerimientos que no se ponen en discusión; dificultades en la actividad académica como consecuencia de la masividad, del escaso contacto con los docentes o del estilo de relación que con ellos se establece. En fin, toda la historia y presente del estudiante se encuentran en ese primer año de vida universitaria, y se reflejan en el rendimiento académico de ese momento.

El modo descripto de entender el proceso en análisis nos permite, con justificación conceptual y recaudos éticos, la utilización de una potente herramienta estadística como la regresión logística. Con la información generada durante el primer año de permanencia en la Universidad, esta herramienta posibilita predecir las probabilidades de éxito o fracaso en el desempeño académico posterior, en particular la probabilidad de culminar los estudios o desertar. En una perspectiva político-académica

democratizadora y que apuesta por contener en lugar de expulsar, su adecuada aplicación contribuye a reconocer en el primer año a estudiantes con alto riesgo de abandono para implementar políticas que creen condiciones tendientes a superar los problemas o ayudarlos a decidir un cambio de rumbo. Por ejemplo, si al detectar una elevada probabilidad de fracaso se realizan entrevistas con el estudiante, tal vez puedan desentrañarse algunas de las razones que llevan al bajo rendimiento y actuar sobre los factores que contribuyen a la deserción potencial antes de que ésta ocurra. Es lícito preguntarse por qué en el análisis estadístico (logística) aparece la variable rendimiento en primer año y no todas sus determinantes. Básicamente ello ocurre porque la mayoría de esos determinantes no existen en los registros, son difíciles de operacionalizar en variables observables directamente, aún en encuestas.

Desde la perspectiva de las políticas académicas, es necesario tener en cuenta que frente a un caso particular, más importante que detectar la influencia de cada variable y sus interacciones, es necesario implementar estrategias ante la presencia de indicios de que están operando esos factores de riesgo -aunque estos se manifiesten a través de otras variables observables- anticipando la ocurrencia de efectos no deseados. Así, en el cruce complejo entre procesos de conocimiento y decisiones políticas, esta herramienta se torna muy poderosa, aunque cabe alertar que usada en otro contexto interpretativo y de valores, puede resultar muy peligrosa.

Para aplicar la regresión logística, se realizó un cuidadoso examen de las variables disponibles a ser utilizadas como variables independientes (todas categóricas), con el propósito de evitar la inclusión de aquellas que duplicaran la información.<sup>2</sup> Con esta

---

<sup>2</sup> Por ejemplo ante variables que darían indicios de la condición económica del estudiante como *situación laboral* o la

prevención, se incluyeron las siguientes variables: nivel máximo de estudios alcanzado por el padre y por la madre, ocupación de los padres, procedencia del estudiante, desempeño durante el primer año de estudios, dependencia del establecimiento donde realizó sus estudios secundarios, título secundario obtenido, sexo, situación de actividad del padre y de la madre, cómo costeara sus estudios el alumno y con quién vivía.<sup>3</sup>

Incluyendo las variables mencionadas se ajustó un modelo de regresión logística, donde la variable dependiente binaria que debía reflejar el fenómeno de la deserción fue: 'Abandonó o está muy atrasado' (codificada con 0) o bien 'Se recibió o continúa estudiando' (codificada con 1). Bajo la primera categoría se encuentran estudiantes no reinscriptos en 2003, o reinscriptos que no habían aprobado aún las materias correspondientes al tercer año (en estos casos, los estudiantes o bien habían desertado o era muy probable que lo hicieran en el futuro ya que no completaron la mitad de la carrera en casi siete años de cursado). Mientras que bajo la segunda categoría están aquellos que se habían recibido o estaban por lo menos cursando cuarto año en 2003.

El alto poder predictivo de este modelo, se advierte si se observa que su aplicación lleva a predecir correctamente (en diciembre del año 1997) el 95% de los abandonos hasta marzo de 1998, el 87% de los abandonos a marzo de 1999, el 83% de los abandonos a marzo de 2000, el 82% de los abandonos a marzo de 2001, el 77% de los abandonos a marzo de 2002, el 94% de quienes no habiendo completado al 2003 el primer año tienen seguramente una alta probabilidad de abandonar en el futuro, así como el 78% de quienes no terminaron segundo año y también es altamente probable que abandonen. En

---

*forma como el mismo costea sus estudios, se tomó solamente la segunda).*

<sup>3</sup> Estas variables se tomaron de la ficha llamada catastral, que se completa al inscribirse en la Facultad. En cada año posterior al ingreso, el estudiante debe actualizar esos datos, pero no tomamos en cuenta la información incorporada en los años sucesivos, dado que nuestro propósito era predecir el comportamiento basándonos en lo ocurrido en el primer año de permanencia en la Facultad.

este caso, para la predicción se decidió usar un punto de corte para discriminar entre predicción de éxito y fracaso, igual a 0,35, esto es todo estudiante con una probabilidad de éxito igual o mayor a 0,35 se predijo como no desertor, y todos aquéllos con probabilidad de éxito menor a 0,35, se predijeron como desertores. La elección del punto de corte se realiza en función de los porcentajes bien clasificados de la muestra con que se realizaron las estimaciones. Estos porcentajes obviamente difieren según el punto elegido; en nuestro caso, el óptimo se logró con 0,35. En general, este valor suele coincidir con algún punto cercano al de la proporción de éxitos en la población.

Otra mirada de los datos y los pronósticos mediante el modelo, indica que, de los 2592 estudiantes, el modelo predice correctamente la situación de 2155 (83%). Los errores de predicción se dan en un 16,5% de los desertores (307 mal pronosticados sobre 1853) y en un 17,5% de los que no desertaron (130 mal pronosticados sobre 739). Resulta sencillo y necesario calcular las chances para todos los ingresantes de cada año al finalizar el mes de diciembre, e instrumentar medidas para llegar a quienes presentan alta probabilidad de abandono con una política de apoyo. Al preguntarse acerca de las medidas a adoptar ante esta situación cuando en diciembre de cada año se detecten las personas en riesgo de abandonar, es preciso ser muy cuidadoso: alguien con interés de *librarse* de estos estudiantes que *molestan* en la Facultad, podría concluir que debería hacerse lo posible por no volver a reinscribirlos en los años siguientes. Por el contrario, con una visión que confía y apuesta a la recuperación de una buena cantidad de estudiantes que habiendo presentado esos problemas pueden luego continuar normalmente sus estudios, lleva a proponer acciones enérgicas de apoyo durante ese primer año (basándose en las situaciones de riesgo detectadas antes de iniciar o durante

el Ciclo de Nivelación) y durante el segundo año (de acuerdo con las predicciones realizadas al aplicar este modelo).

Se trata de construir políticas que aborden las dimensiones subjetiva e institucional que están en juego en esta etapa crucial de tránsito entre los estudios medios y la universidad, a través de estrategias de apoyo pedagógico, vocacional, metodológico y aquellas que apuntan en simultaneidad a trabajar sobre las condiciones institucionales que se ofrecen en esta primera etapa o *etapa inicial*, sobre las que intentamos dar cuenta, a partir del análisis cualitativo, en el apartado siguiente.

### **El momento de pasaje escuela secundaria-universidad: indicios de percepciones y condiciones con el aporte de metodologías cualitativas**

En nuestro estudio –y como ya lo hemos referido- reconocimos una instancia inicial denominada “deserción primaria”, que se condensó en la idea de estudiantes *fantasma*, aquellos estudiantes que se pre-inscriben y no registran ninguna actividad académica.

No ser un estudiante *fantasma*, es decir, llegar a matricularse e iniciar el recorrido que proponen las carreras, constituye un paso de mucha relevancia para la concreción del “sistema de aspiraciones” (“esperanza subjetiva”, producto de la interiorización de “probabilidades objetivas”, Bourdieu, P., y Passeron, J.C., 1995, p. 211), aunque no su garantía.

En ese sentido, reconocimos que la “etapa inicial” -llamamos así a aquella que se conforma por el Ciclo de Nivelación y el Primer año de la Carrera- es un momento crucial para la construcción y apropiación de la identidad de alumno de la Facultad, de la Universidad, crucial en síntesis para la concreción o no de ese sistema de aspiraciones en

el tiempo.

Esa etapa inicial puede definirse como un momento de *pasaje* que en sí mismo constituye un proceso, y que mereció nuestra atención particular en diferentes facetas.

En las dos grandes categorías de alumnos identificados en el “pasaje” en el análisis de cluster<sup>4</sup> (quienes abandonan y quienes continúan), pudimos reconstruir diferentes rasgos relativos a sus propias condiciones y percepciones acerca de su presente y futuro. Sobre la base de los grupos o cluster determinados, fueron seleccionados alumnos representativos, con quienes se concretaron entrevistas individuales y grupales (focus group).<sup>5</sup> Los alumnos representativos se determinaron combinando las técnicas de cluster y el análisis de datos textuales (Lebart, L y Salem, V., 1994): se identificaron los “individuos característicos” de cada grupo, entendiendo por tales los que se ubicaron cerca del centro del cluster de acuerdo a sus coordenadas factoriales, para luego revisar sus respuestas a las preguntas abiertas. Alrededor de estas respuestas, encaramos las entrevistas como instancias de diálogo abierto y profundización, orientados como entrevistadores por guiones conceptuales, que permitieran abordar el fenómeno desde la perspectiva subjetiva -dando lugar a la emergencia de las auto-percepciones de los estudiantes sobre las razones por las cuales explican el abandono de sus estudios o retraso en las carreras- al mismo tiempo que reconstruir ciertas condiciones objetivas (institucionales, de la enseñanza, etc.). Las instancias de entrevistas individuales y grupales merecen destacarse por su riqueza, que entendemos reflejan con mucha claridad la problemática que enfrentan, y las diversas maneras con que individuos diferentes

---

<sup>4</sup> La construcción de los grupos (“clusters”) se realizó teniendo en cuenta las “distancias” entre individuos, medidas en base a los puntajes factoriales obtenidos como resultado del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, método que permite asignar valores cuantitativos a las variables categóricas que dan origen a los factores.

<sup>5</sup> Se realizaron 62 entrevistas en profundidad y 10 grupos focales. Dado el carácter representativo que asignamos a cada uno de los entrevistados, incluimos las descripciones de la partición de cada grupo y la selección de párrafos textuales de sus respuestas (basándonos en el análisis lexical).

afrontan un mismo problema.

En un intento de sintetizar las características de quienes abandonan, hay un grupo que no percibe estar en condiciones de estudiar tal como se desarrollan las actividades en la Facultad (refieren a cursos muy numerosos, falta de atención personalizada, entre otros). También hay muchos estudiantes que al iniciar el curso de nivelación, o pasado éste e iniciado el primer año, advierten que no podrán seguir el ritmo de los estudios universitarios (dedica poco tiempo al estudio, le resultan muy difíciles las materias), varios de éstos se orientan hacia el nivel terciario, otros prueban en otras carreras, en las que, generalmente, también fracasan.

Es muy importante la cuestión vocacional (que entendemos como una problemática no estrictamente individual), y en muchos casos, la dificultad para definir la carrera al momento de inscribirse. Hay un buen porcentaje de alumnos que estudian otra carrera, varios que ya la estudiaban al momento de inscribirse en ésta (pensaron cambiar y luego desistieron).

Por otra parte, en un esfuerzo por tratar de aislar algunas variables y para mostrar la compleja trama que se da entre ellas para explicar el fenómeno, podemos tomar “los problemas económicos” como indicativo de las condiciones objetivas en las que los estudiantes se mueven. Interesa al respecto remarcar que si estos problemas son relevantes en no pocos casos dentro de este grupo, no son tan determinantes por sí solos (sobre la base de opinión de los estudiantes) como se esperaba que ocurriese al momento de diferenciar globalmente a desertores de no desertores. Así, en una primera instancia y a la luz de los datos, se sacó de foco los problemas económicos como una causa



relevante.

Sin embargo, al bucear en la investigación con distintas metodologías y formas de abordaje, esta problemática aparecía siempre de manera tangencial y a través de asociaciones más complicadas. Por ejemplo, para dimensionar la situación podemos recurrir a datos numéricos donde se observa que alrededor del 40% de los estudiantes que *continúan* están trabajando o buscando trabajo, porcentaje similar al que se pone en evidencia entre quienes habiendo abandonado, cursan otra carrera (serían los casos en que predominarían los problemas vocacionales). Por oposición los valores indican que entre *quienes no cursan ni tampoco se inscribieron en otra carrera*, el porcentaje de quienes trabajan o buscan trabajo se ubica cercano al 70%. Además entre quienes efectivamente lo hacen se ha observado que muchos de ellos tienen una alta carga horaria laboral, sin embargo no atribuyen a ello su abandono o fracaso en los exámenes sino que lo atribuyen a “no tener base”, a su “falta de capacidad y de estrategias para superar los exámenes”. Quienes mencionan al trabajo vinculado de manera más directa con la deserción son personas con una formación anterior o que ya tienen trabajo más formal y con responsabilidad familiar.

Respecto de los estudiantes que continúan, puede observarse diferentes sub-grupos. *Quienes esperan terminar la carrera en el plazo establecido*, no han tenido problemas en sus estudios, en la adaptación, en la comprensión, independientemente de su situación laboral. La mayoría tomaron solos la decisión de seguir la carrera. Pareciera que se trata de un grupo pequeño, que podríamos caracterizar como “los elegidos entre los elegidos”. *Los que han tenido dificultades*, ya sea con las materias, con la organización, con los horarios por cuestiones de trabajo, manifiestan estar decididos a continuar aunque la

carrera les lleve más tiempo. La *decisión* de continuar incluiría el despliegue de *estrategias* para superar dificultades de tan diversa naturaleza.

Aquéllos que no están seguros de continuar con la carrera, han tenido problemas de distinta índole, que van desde *crisis vocacional* (tomaron la decisión convencidos por sus padres), trabajo en jornadas prolongadas, viven en el interior y tienen dificultades económicas y/o de adaptación al medio, tenían trabajo anteriormente el cual les requiere gran dedicación. Se trataría de situaciones de ambigüedad por esta elección, con fuertes restricciones o adversidades.

Para puntualizar sobre nuestros indicios iniciales, hay tres cuestiones que se expresan en los diferentes sub-grupos como rasgos recurrentes, y que discutimos en el estudio como percepciones en cierto sentido equívocas. Una apunta a la caracterización de las decisiones vocacionales; la segunda, al peso de un factor que puede interpretarse en el cruce de lo organizacional (cuestiones de infraestructura) y lo académico (vínculo docentes-alumnos)-sintetizado en el enunciado “no habituarse a la cantidad de gente”- como potencial variable institucional que explicaría en parte la deserción; la tercera, que se refiere a los problemas económicos y su relación con las demandas/ritmo de la carrera.

Pero teníamos la sospecha que la problemática rebasaba estas auto-percepciones, y que había factores subjetivos e institucionales operantes de modo subyacente y explicativos del “mapa” al que nos conducía la caracterización precedente. En particular, la dimensión de las creencias sobre el éxito y el fracaso académicos han constituido explicaciones potentes de la problemática, pues nos permite ingresar en una arista

fundamental de las reglas de juego novedosas con que se enfrentan los estudiantes al ingresar a la Universidad.

## **Para un cierre**

En una trama compleja que se constituye entre los rasgos heredados y las nuevas condiciones institucionales, el peso de las disposiciones objetivas se pone en evidencia cuando, ante situaciones comunes, aparentemente adversas de la institución, tienden a incidir con más fuerza en alumnos con condiciones menos favorables a nivel socio-cultural o en quienes la decisión vocacional es más errática. Con igual intensidad observamos el peso del “sistema de aspiraciones”, ante la evidencia de que muchos alumnos continúan a pesar de condiciones desfavorables, e incluso del bajo rendimiento.

El nuevo contexto universitario reclama un aprendizaje inédito: aprender las reglas de juego de la vida académica, y permite vislumbrar el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central en ese proceso.

Son claras las discontinuidades/rupturas con las reglas incorporadas en la escuela secundaria, frente a un nuevo sistema normativo y prácticas académicas en la vida cotidiana que irrumpen contra el orden incorporado, muchas veces ritual. Demandas de autorregulación en el plano del aprendizaje, la gestión del tiempo, la concreción de trayectos curriculares, criterios de enseñanza y evaluación, constituyen ejemplares de prácticas novedosas que reclaman ser incorporadas.

El plano institucional implica varias dimensiones: cultura institucional-disciplinaria,

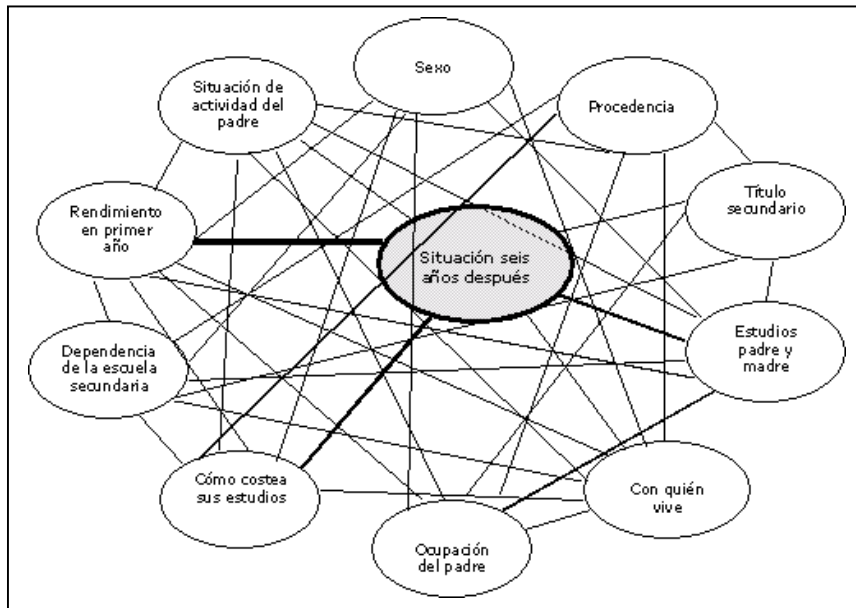
apropiarse de las tradiciones cognitivas propias del ámbito de las ciencias económicas, como categorías de pensamiento, valores, creencias y códigos de comportamiento; la construcción institucional del éxito y el fracaso a través de sistemas de exámenes-criterios de calificación; diferentes configuraciones culturales en el interior de la institución -los grupos estudiantiles de referencia y pertenencia- que tienen un papel central en el proceso de integración a la vida universitaria.

En conjunto, podemos afirmar que el problema de la deserción se revela como un fenómeno con múltiples determinaciones, con consecuencias de naturaleza diferente, con importantes interrelaciones entre las causas que lo provocan. Dichas determinaciones se expresan muy tempranamente, conclusión a la que arribamos tras desarrollar un modelo que tiene la particularidad de posibilitar un pronóstico temprano de deserción, al finalizar el primer año de permanencia de los estudiantes en la Facultad.

La indagación ha mostrado cómo el modelo de regresión logística, en nuestro caso permite predecir con más de un 80% de aciertos el éxito o no de la actividad académica del estudiante. Llamamos allí la atención acerca de su relativa validez para desentrañar las causas de la deserción, pero su efectividad para promover medidas diferenciadas de apoyo y/o reorientación a poco tiempo de haber ingresado el estudiante a la Universidad.

El gráfico que se presenta permite una apreciación visual de parte de la complejidad analizada, y es parcial porque para construirlo sólo se pudieron utilizar aquellas variables para las que se contaba con información relativa a toda la cohorte.

Gráfico 1.- Grado de asociaciones entre variables<sup>6</sup>



Al mismo tiempo, se advierte cómo lo que acontece durante el primer año de permanencia en la Facultad está fuertemente correlacionado con la mayoría de las variables que muestran la “historia” preuniversitaria del estudiante: dependencia de la escuela secundaria, situación de actividad y ocupación del padre, sexo, con quién vive, cómo costea sus estudios, estudios de los padres.

De igual manera estamos seguros, porque así surge de las entrevistas y grupos de discusión, que influyen sobre esta variable un conjunto de situaciones no observables o no disponibles para reflejar de manera cuantitativa las asociaciones, tales como los procesos de apropiación de saberes en la escuela media, rasgos psico-sociales del estudiante, influencias y redes de relaciones entre pares y familiares. Aspectos observables directa o indirectamente, y que han sido discutidos en el marco de diversos

<sup>6</sup> En el centro, se ubica la variable que indica la situación del estudiante seis años después de haberse inscripto por primera vez en la Facultad de Ciencias Económicas; alrededor, todas las variables que de una u otra manera se vinculan con esa situación.

enfoques teóricos, se entrelazan e influyen fuertemente sobre el rendimiento en el primer año.

La deserción puede ser considerada un resultado ineficiente de la relación costo-beneficio, un problema individual, un proceso natural, un complejo cruce entre lo socio-institucional y procesos subjetivos, pero en cualquier caso, ineludiblemente, se presenta como un signo que interpela a las políticas académicas vigentes. Si lo asumimos en este último sentido, como institución universitaria estamos ante el desafío de imaginar un conjunto de políticas y estrategias que intervengan en diferentes momentos con el propósito de garantizar, junto con una política de ingreso irrestricto, la permanencia e integración institucional.

Se trata de construir opciones -sistema de apoyos múltiples como académico, sistema de becas, entre otros- que permitan atender los procesos que se configuran en la etapa inicial, lo que supone elaborar una variedad de alternativas dentro de la propuesta académica, que albergue diferencias de historias al mismo tiempo que ofrezca experiencias en condiciones de igualdad. En tiempos de iniciación, compartir “hitos” en la comunidad universitaria que vayan dejando marcas en el proceso de incorporación de los “nuevos” a la institución, constituye una tarea pendiente para quienes asumimos un compromiso explícito con la Universidad Pública.

La multidimensionalidad analizada también reclama la revisión colectiva de los supuestos acerca de los estudiantes de nivel medio, que traen consigo trayectorias sociales, culturales y específicamente escolares altamente heterogéneas. Se impone acompañar los procesos de aprendizaje de las nuevas reglas de juego de la vida

universitaria y al mismo tiempo ofrecer herramientas culturales propias de los estudios universitarios que no se pueden suponer adquiridas o cuya adquisición puede haber sido muy diferencial.

Dado que la apropiación de esas reglas excede lo estrictamente académico, y se expande a articulaciones sociales en sentido amplio, es preciso imaginar la existencia de grupos en el interior de las propuestas académicas y de espacios de contención desde las formas propias de organización estudiantil, así como diversas actividades que propicien encuentros variados con el mundo cultural e ir incorporando progresivamente una visión distinta del ser estudiante. En las propuestas de enseñanza, revisar los vínculos que establecen docentes y estudiantes desde las prácticas pedagógicas constituye uno de los principales desafíos. En este sentido, se impone discutir con detalle las visiones que tienden a poner a los estudiantes en un lugar deficitario, y construir propuestas que apuesten por sus posibilidades.

Sabemos que los procesos previos al ingreso a la universidad son tan complejos como los descritos en este trabajo. Estar incluidos en el nivel superior supone atravesar previamente las múltiples exclusiones a las que se ven expuestos muchos jóvenes de sectores menos favorecidos. Bregar por políticas públicas que atiendan esta dimensión, que puede operar en parte como el mecanismo de la *autoeliminación anticipada*, es también objeto de trabajo para los universitarios y los organismos gubernamentales que atienden el nivel.

Cuando proponemos la utilización de la potente herramienta predictiva que representa la regresión logística, es imprescindible enmarcarla en un conjunto de restricciones de índole tanto ética como política: resultaría profundamente opuesto a una conducta aceptable y a nuestra ubicación política universitaria, *etiquetar* a un estudiante que cursa

su primer año en la Universidad, con el rótulo de *casi seguro desertor* y en consecuencia adoptar políticas de exclusión o expulsión.

Sin dudas, esa dimensión ético-política del plano propositivo es esencial. Pasar de una institución que se interroga, describe o cuantifica y predice a otra que actúa, implica asumir una posición de compromiso, de apuesta por incluir cada vez a más estudiantes en el camino de la creación cultural y un futuro profesional que también se pregunte y actúe haciéndose cargo del reto de construir un mejor futuro para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1995, 1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

BOURDIEU, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

CLARK, B. R. (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-Nueva Imagen-Universidad Futura.

DE LANDAZÁBAL, María Carmen P. et al. (2002). *Revista de Educación*, 329, pp. 331-347.

GOLDENHERSCH, H.; CORIA, A.; CHIAVASSA, N., MOUGHTY, M. y SAINO, M. (2006). *Deserción estudiantil en la Universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Argentina: ACFCE-UNC.

KROTSCH, P. (Org.) (2002). *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Buenos Aires: Al margen.

LEBART, L y SALEM, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Paris: Dunod.

LISFZYC, S., TEOBALDO, M., GAVAROTTO, C. Y IACOBELLIS, M. (2004). *El ingreso y los ingresantes. Experiencias en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires*. Encuentro Nacional: La problemática del ingreso.



Universidad Nacional de Córdoba.

ORTEGA, F. (1997). *Los desertores del futuro*. Serie Investigación 1. Centro de Estudios Avanzados – Universidad Nacional de Córdoba.

TINTO, V.(1993). *Leaving collage: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

TURNER, V. (1997, 1980). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.