



**X Coloquio Internacional sobre Gestión
Universitaria en América del Sur**
"Balance y perspectiva de la Educación Superior en el marco
de los Bicentenarios de América del Sur"
Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010

**Deserción en el primer año universitario.
Dificultades y logros**

María del Carmen Parrino
mariaparrino@gmail.com

Este artículo presenta algunos avances y resultados obtenidos en el marco de un Proyecto de Investigación sobre la deserción en las universidades públicas del Conurbano Bonaerense en particular, en la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas. En esta investigación participan cuatro universidades de gestión pública: la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Todas ellas situadas en el Conurbano Bonaerense en partidos homónimos, poseen características similares en cuanto a la población y origen de sus estudiantes, si bien cada una tiene sus particularidades y su historia.

Se pretende analizar la problemática del primer año de estudios universitarios. Este artículo intenta explicar que ocurre con el joven estudiante que ingresa la universidad, cuáles son los problemas que debe enfrentar, cómo es su relación con la institución y qué hace la institución por él. Es decir, analiza tanto lo que le ocurre al estudiante como lo que pasa con la institución. Cual es la situación del joven en esta etapa de transición donde acaba de finalizar la escuela media y debe de iniciar la universidad, transitando una etapa intermedia dada por el ingreso.

Introducción

Entre las tendencias de la educación superior se enmarca el presente y el futuro universitario en la globalización, se intensifica la democratización en el ingreso, el crecimiento sostenido de la matrícula, la masividad, el incremento en las tasas de cobertura, la educación permanente, el aporte de las nuevas tecnologías, el incremento de la movilidad académica de docentes y estudiantes, pero también la inequidad en el acceso por razones de clase social, etnia o religión de pertenencia (López Segrera, 2008).

Según señala el Informe para la Educación Superior de IESALC (2006) las tasas de cobertura para los quintiles de mayores ingresos en Latinoamérica resultan similares a las de los países desarrollados. Mientras que se espera el mayor desgranamiento y repitencia para los próximos años del incremento de la población estudiantil perteneciente a los quintiles de menores ingresos, que muestra el crecimiento del acceso de estos sectores a la educación superior.

Las condiciones en el acceso a la educación superior se han modificado notablemente en las últimas décadas. La tendencia a la democratización en el ingreso ha producido el incremento de las posibilidades de acceso a la misma de sectores más desfavorecidos económicamente de la población, se incorporaron los *estudiantes de segunda oportunidad* - quienes no están incluidos en el grupo etario de 18 a 24 años - y trabajadores, que se suman a la participación femenina incorporada desde décadas atrás.

Este fenómeno que se dio en llamar masividad, se expresa en un elevado número de alumnos en las aulas. Estas nuevas condiciones trajeron aparejados nuevos problemas para las universidades que de ocuparse de la enseñanza para grupos de elite pasaron a ocuparse de grupos sumamente numerosos cuya característica predominante es la heterogeneidad. Esta heterogeneidad se pone de manifiesto no sólo en el nivel socioeconómico de origen sino también en los establecimientos de procedencia y en la formación que han recibido en la escuela media. La consecuencia del fenómeno se enmarca en el deterioro de la calidad (Ezcurra, 2006).

El sistema de educación superior argentino con su falta de articulación entre instituciones como así también entre titulaciones y niveles, no tiene las características propias de un sistema, afirma Mollis (2008). Además, no existe una planificación que se ocupe del sistema como un todo. Otras características están dadas por la superposición en la oferta, la diversificación de títulos y la falta de conexión entre carreras y la existencia simultánea de diferentes formas de ingreso avaladas por la Ley de Educación Superior¹, a las que se suman la falta de estructura necesaria para hacer frente al incremento de la demanda de educación superior.

El acceso a la universidad

La masividad trajo aparejados distintos problemas como la falta de espacio físico real, con aulas que contienen cada vez un mayor número de estudiantes, exponiendo una dificultad real para la asignación de plazas y el deterioro en las condiciones de aprendizaje dado por el excesivo número de alumnos en las aulas. Los profesores mantienen su forma histórica de enseñanza,

¹La Ley de Educación Superior 24521 (LES) en su artículo 50 establece las condiciones de regularidad e ingreso a la universidad indicando que *“cada institución dictará normas sobre regularidad en los estudios... En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente”*.

válida para grupos de menor tamaño y utilizan las mismas metodologías, aggiornando las asignaturas pero en condiciones muy diferentes. Además, se produce un fenómeno de *anonimato académico* como consecuencia de la masividad: el profesor desconoce a sus alumnos, explica y dicta su clase pero difícilmente logra identificarlos, saber de sus progresos y dificultades, escucharlos y guiarlos a cada uno en el proceso de aprendizaje. La evaluación se limita a la aprobación o no de exámenes parciales o finales determinada por los resultados, sin integrarse al proceso de aprendizaje. El alumnado es de una composición absolutamente heterogénea. En estas condiciones parece válido que se apliquen las leyes de la supervivencia académica y terminen en el primer año no más del 50% de los estudiantes.

En Argentina existen variadas formas de acceso a la universidad y se distinguen por estar dadas por cursos obligatorios u optativos, con examen de ingreso o sin él, habiéndose establecido o no cupos. Difieren en su duración, en las asignaturas que se dictan, en ser parte de la carrera a la que se desea ingresar y definir instancias de exigencia en relación a ella o no (Sigal, 1995). Las diferencias están dadas no sólo entre las distintas universidades sino también entre distintas unidades académicas de una misma universidad. A fin de simplificar este vasto panorama se las podría clasificar en dos grandes grupos. Uno determinado por aquellas que exigen la aprobación de un examen de ingreso (con o sin cupo preestablecido); y otro al que pertenecerían aquellas que no exigen la aprobación de un examen de ingreso (con cursos previos obligatorios u optativos, o sin ellos). Según García Guadilla (1991) en ambos casos existe selección, en el primer caso la selección es *explícita* y está determinada por las condiciones exigidas, mientras que en el segundo la selección es *implícita* y queda plasmada en la pérdida de estudiantes a lo largo del primer año.

La universidad pública participa mayoritariamente del *acceso directo*. Chiroleu (1998) utiliza esta denominación y no *libre e irrestricto*, dado que en realidad el ingreso no es libre porque no puede ingresar a la universidad quién así lo desee, sino quién esté en condiciones para ello. La universidad se cobija en su autonomía para elegir y definir cuál es la forma de acceso. De esta forma, al identificar su postura con el acceso directo se elude la discusión suponiendo que se está aplicando una política correcta que favorece la democratización; pero el problema persiste porque no se logra la retención (Sigal, 1995).

Los alumnos que cumplen las condiciones establecidas por la institución pueden acceder a ella en forma directa sin importar cuál sea su número ni las consecuencias que esta situación provoque. Estas condiciones, en sus mínimas exigencias hacen referencia a poder acreditar la finalización del nivel medio o incorporarse por el art. 7 de la LES². La misma ley especifica en su artículo 29³, que las universidades podrán establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes y sostiene como derecho de los estudiantes “*el acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza*”⁴.

Dado que todos los estudiantes que hayan completado el segundo nivel de educación pueden ingresar a la universidad que así lo permita, las condiciones se presentan como igualitarias para todos los aspirantes. Lo que no significa que todos los alumnos que ingresan estén en las mismas condiciones. Por el contrario, establecer condiciones de *equidad*⁵ – como propone la Constitución de la Nación Argentina en su art. 75 - no significa darles a todos lo mismo. Este concepto de equidad que se utiliza en la universidad argentina no contempla que cada alumno es diferente, no sólo por sus capacidades, motivaciones y aptitudes, sino también por el capital escolar acumulado, y por su capital cultural, mientras que las condiciones de igualdad que se ofrecen se refieren a tener abiertas las puertas de la universidad para todos, desterrando la posibilidad de la discusión sobre la equidad (Sigal, 1995).

No debemos olvidar que si bien la universidad es gratuita, tiene un costo que paga la sociedad en su conjunto, por lo tanto la universidad asume una responsabilidad social para con el uso de esos recursos que deberían estar destinados a toda la población y no terminar favoreciendo a quienes por su nivel socioeconómico de pertenencia tienen más posibilidades.

² Ley de Educación Superior 24521 (LES), artículo 7. Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

³ LES, artículo 29. Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias;

⁴ LES, artículo 13. Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho a al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.

⁵ del latín *aequalitas*, -*ātis*. “*Correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo*”.

En definitiva, se refuerza la teoría de la reproducción de Bourdieu mediante la hipocresía dada por *todos pueden entrar a la universidad* y la perversión que establece como ley encubierta un *sálvese quien pueda*, cuando los que pueden salvarse son aquellos que han llegado en las mejores condiciones y pueden sostenerlas, ya sea por si mismos o por el soporte que les otorga su propio entorno socio-cultural. Mollis (2008) al respecto señala que la universidad autorecluta a sus miembros entendiendo por ello que quienes acceden y pueden graduarse son los hijos de los profesionales que la misma universidad ya formó.

Las estadísticas muestran que muchos estudiantes que no tuvieron dificultad alguna para ingresar no pueden sostenerse en la carrera. La falta de competencias que los sujetos presentan al iniciar la carrera universitaria, podrían estar sino resueltas por lo menos consideradas por la institución a la cual se están incorporando, a los efectos de generar condiciones de equidad y dado que la misma institución resultará co-responsable del éxito o fracaso de los estudiantes que incorpora, al menos en muchos aspectos.

El primer año

La bibliografía destaca la importancia de estudiar separadamente la etapa inicial, cuando el estudiante ingresa al ámbito universitario dada las dificultades de adaptación al medio, los cambios que se producen en simultáneo y los efectos que estos tienen sobre el estudiante. En este sentido se considera especialmente el paso o la transición en la vida del estudiante que significa dejar los antiguos vínculos y pertenencias para incorporarse a la vida propia del universitario, otorgando una particular relevancia al *stress* de la transición y el nivel de desgaste (*attrition*, en inglés) que termina produciendo la ruptura con la carrera elegida (Tinto, 2006).

Los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria sufren el impacto de las dificultades de desempeño que se traducen en el desgranamiento. El medio les resulta hostil, desconocido, y comparten situaciones con otros jóvenes estudiantes a quienes ven como mejor capacitados (Ezcurra, 2006). Entre las dificultades pueden enumerarse las falencias que el estudiante arrastra del nivel anterior de educación; la falta de preparación del joven dirigida a su vida futura; la escasa orientación y planificación de su elección personal y la falta de herramientas

para enfrentar el estudio universitario al igual que hábitos de estudio y en muchos casos la necesidad de incorporarse al ámbito laboral casi en forma simultánea con su incorporación a la vida universitaria. La sumatoria de las dificultades por las que transita el estudiante, adicionadas al efecto de la transición, se conjugan con el comportamiento institucional que resulta determinante.

Por otra parte, los profesores a cargo del primer año se dirigen a un alumno ideal que está en el imaginario docente - y que en ocasiones lo retrotrae a su condición de alumno-, pero que no se condice con la situación actual y marca la brecha existente entre los perfiles del alumno ideal y del alumno real. Es así, como el profesor dirige su clase e interpela a un estudiante que no está allí en el aula sino en su imaginario, y recibe las respuestas del alumno que está participando de la clase. Entonces, el docente reclama: *“no sabe leer”, “no interpreta consignas”, “no comprende aquello en lo que está trabajando”*.

Los distintos actores universitarios se preguntan si la universidad debe dejar que la escuela media resuelva sus problemas o corresponde que sea la misma institución la que se haga cargo de la situación. Algunas instituciones entienden que no pueden devolver a los alumnos a instancias anteriores, sobre todo cuando tienen un título que los habilita para acceder a la universidad según normativas y disposiciones establecidas, ya que son parte de un sistema educativo al cual están sujetos, que establece las normas y condiciones que se deben cumplir al determinar cuales son las reglas del juego a las cuales debe someterse y adherir el estudiante. Estas instituciones decididas a trabajar con el estudiante que reciben, sostienen que deben preverse las estrategias para brindar algún principio de solución.

El estudiante necesita de la institución para incorporarse e integrarse en un medio que le resulta no sólo desconocido y adverso, sino en muchos casos indiferente. Tinto (2006) explica que durante mucho tiempo se culpó al estudiante del abandono de los estudios como si fuera él único responsable, olvidando el papel de la institución y culpando a la víctima. El autor plantea que inicialmente se pensaba en la deserción del primer año con un énfasis puesto básicamente en el sujeto y sus condiciones individuales - como capacidad, habilidad y motivación - pero, posteriormente y avalado por investigaciones se pudo comprender la importancia de la interacción y la adaptación del estudiante a su nuevo contexto y el papel primordial que juega la institución en esta instancia.

El mismo autor argumenta que la problemática de la retención-deserción debe ser central en el planteo institucional si se pretende que rindan frutos los esfuerzos realizados en relación con la puesta en marcha de programas de apoyo a los jóvenes. La implementación de acciones laterales aportarán al conocimiento de actividades universitarias, pero no reducirán la problemática. El papel primordial que juega la institución debería ponerse de manifiesto tanto en las investigaciones a realizar como en los diferentes programas institucionales, y especialmente en las prácticas del profesor en el aula, con eje en el aprendizaje y la participación por parte del estudiante. Además, cabe destacar las características propias del profesor de primer año que es quien introduce al alumno en la vida y el ritmo universitario. Este profesor debería ser diferenciado ya desde su selección e incorporación a la docencia para trabajar exclusivamente con los estudiantes de primer año.

Los estudiantes y la universidad

Los cambios socioeconómicos y culturales de las últimas décadas han modificado la llegada de los estudiantes a las instituciones de educación superior que de una universidad de élite, pasa a un modelo de acceso a las masas (Ezcurra, 2006). Este incremento del acceso de la población con menor capital cultural y económico produce cambios en la conformación del estudiantado en el aula universitaria en número y composición, pero además se modifica el perfil del estudiante que va a clases. El estudiante de tiempo completo, que no trabajaba, y no poseía responsabilidades familiares ni económicas adquirió un nuevo perfil, si bien éste puede cambiar según la institución y la carrera de la cual participa. La universidad les abre sus puertas e ingresan pensando en hacer una carrera que se les propone para cinco años. Pero la duración teórica de la carrera está pensada para estudiantes full-time y los jóvenes que se dedican sólo a estudiar, pueden encontrarse en porcentajes cercanos al 20% en las aulas de las universidades del Conurbano.

Se diferencian dos franjas etarias distintas caracterizadas por su situación de vida, y que muestran en su tránsito los diferentes problemas que enfrentan. Por un lado los jóvenes, muchos de ellos recién egresados del nivel medio, que inician sus pasos en los pasillos universitarios, pertenecen al grupo etario de 18 a 24 años. Desde un marco jurídico han alcanzado la mayoría de edad, pero en la prolongación de las etapas tan propia de la posmodernidad todavía son

adolescentes que pierden en parte la protección familiar porque socialmente son considerados adultos, y en muchos casos primer generación de universitarios en sus familias. Un elevado porcentaje de estos jóvenes trabaja, se desplazan grandes distancias tanto para trabajar como para estudiar, en un trayecto hogar-lugar de trabajo-universidad que realizan diariamente.

Estos mismos jóvenes, pierden su obra social entre los 18 y 21 años, trabajan en empleos precarios, pertenecientes a la economía oculta, y en condiciones de inestabilidad y desprotección con jornadas de nueve horas, francos rotativos y sin permisos por días de examen, en mayor medida los que pertenecen a los partidos más industriales. La educación media, no les permitió alcanzar todas competencias que les exige la universidad, y que el sistema debería garantizar. Dado su nivel socioeconómico de pertenencia necesariamente deben trabajar para poder estudiar. Cuando intentan avanzar en sus estudios universitarios, a la falta de tiempo y preparación se suma su inexperiencia para completar un camino de obstáculos, al que responden dejando sus estudios y pasando a ser ellos quienes abandonan.

Otros grupo de estudiantes, que no pertenece a la franja etaria de 18 a 24 años, son jóvenes-adultos – de 25 a 35 años - y adultos – con más de 35 años-. En muchos casos ya han optado y abandonado alguna carrera universitaria previamente, trabajan no menos de veinte horas semanales y poseen responsabilidades económicas y familiares importantes e indelegables.

Consecuentemente, - y según los resultados de la investigación - estos estudiantes que trabajan son llamados por los informantes claves *obreros que estudian*, éste es el código en vivo que se utiliza dado que, en primer lugar son obreros, y después son estudiantes, ya que deben trabajar necesariamente para poder estudiar. Más de un 70% trabaja, de ellos un alto porcentaje lo hace en Capital Federal, en empleos administrativos, los más favorecidos. En los distritos de más industrializados y de menores recursos, la mayoría lo hace como trabajador asalariado en trabajos precarios con jornadas de más de veinte horas semanales. Esto provoca dificultades en relación a los tiempos que dedican al estudio y el agotamiento propio de las actividades que realizan y de los problemas que enfrentan, situación que se plasma en un bajo rendimiento académico con posterior impacto en el abandono.

Si se consulta a los estudiantes de la escuela media que piensan acerca de su futuro, y que es lo que desean hacer una vez finalizada esa etapa un alto porcentaje plantea que desea seguir estudios universitarios (Rascovan, 2010). Sin embargo, cuando llega el momento de inscribirse en

una carrera universitaria parece que se pone un punto de inflexión en la trayectoria académica que realizaban. Les exige decidir por sí mismos, pensar y pensarse en un estudio primero, y en una profesión después, y la decisión que en general no es fácil, se ve agravada por la necesidad de definir que es lo que quieren hacer.

Es así que en esta etapa en particular de los jóvenes varias circunstancias convergen para hacer más difícil el discernimiento en el que se ven envueltos. En cuanto a su pasado y los conocimientos que tienen de sí mismos les resulta difícil imaginarse estudiando carreras largas, o algunas no tan comprometidas con el estudio, o realizando actividades en el campo, o encerrados en laboratorios. Muchas veces se encuentran influenciados por su familia y el tránsito que algunos de sus miembros hayan realizado en carreras tradicionales; tal es el caso de familias de abogados o de médicos, donde no se puede pensar a un hijo en otra profesión que no sea esa, si bien se lo deja *“elegir libremente”*.

Entonces la universidad marca el ingreso a sus aulas con determinados estándares mínimos, con una serie de competencias que son las que considera que cualquier egresado de la escuela media debe poseer. A su vez, los egresados de la escuela media poseen un determinado perfil que no se condice con lo señalado por el ámbito universitario. La brecha entre las exigencias mínimas de ingreso a la universidad y la formación alcanzada por el estudiante debe recorrerla el alumno en la más absoluta soledad. Ha finalizado sus estudios y posee un título que lo acredita. El sistema educativo lo avala, sin embargo a la hora de iniciar las asignaturas en la educación superior entiende que lo aprendidos no parece suficiente.

Las tasas de graduación en Argentina se mantienen alrededor del 25% según datos del Ministerio de Educación, manifestando la relevancia de abordar la problemática de la deserción y las causas que la provocan; pero el porcentaje de alumnos que no completa el primer año alcanza valores del 50%. Las universidades son altamente ineficientes y los costos de esta ineficiencia son afrontados por ellas, pero además por el Estado y la sociedad, recursos que deberían invertirse en forma exitosa.

En relación a las causas que provocan la deserción, pueden mencionarse algunas en relación con las instituciones o el sistema (como la existencia de políticas de admisión, el incremento de la matrícula; la existencia de mecanismos de financiamiento); otras en relación a las condiciones socioeconómicas del estudiante y de su grupo familiar; y algunas personales de los estudiantes.

La duración teórica de las carreras es la estipulada por los planes de estudios correspondientes, pero en general no coincide con la duración real de las mismas que la supera en un 50%. Se entiende por duración real el tiempo efectivo que lleva a un sujeto finalizar su carrera. De esta forma, se estima que si bien, la duración teórica de las licenciaturas es de cinco años la real corresponde a siete años y medio; mientras que las ingenierías o medicina tienen una duración real estimada en diez años.

Para analizar el rendimiento de los estudiantes, puede revisarse la información que brinda el Ministerio de Educación en el Anuario Estadístico 2008, si se considera el cuadro de reinscriptos desagregados por materias aprobadas al año anterior en las universidades, éste indica que el 37,5% de los reinscriptos no aprobó ninguna materia o aprobó solamente una.⁶ Es decir, que casi el 40% de los estudiantes del sistema pierden su regularidad porque no logran aprobar el mínimo de dos asignaturas por año, que se establece el art. 50 de la LES, aun cuando las universidades pueden fijar sus normas de regularidad y admisión.

Mientras que el 17% de los reinscriptos aprobó 6 ó más materias y podrá recibirse en un término menor de 6 años. El restante 45% de los reinscriptos demorará entre 8 y 20 años para finalizar la carrera si se realiza una proyección probable y se estiman 40 materias para una licenciatura. Si bien la aproximación es grosera da idea de las dificultades académicas, de los niveles de lentificación en los estudios y del bajo rendimiento académico al que se enfrentan los estudiantes, y que en parte pueden explicar la pérdida de estudiantes que no han logrado aprobar materias en su primer año.

La oferta

El sistema de educación superior está tan fragmentado y dividido que se presenta frete al estudiante que desea hacer su elección de carrera como un tablero de ajedrez repleto de compartimentos estancos sin posibilidades de traspaso de una a otra carrera, de una a otra institución. Las normas y reglamentaciones en cada caso – aun en las distintas unidades académicas dentro de una misma universidad – no convergen hacia pautas comunes, entonces termina representada por un mosaico de realidades intransitables a la hora de querer realizar un

⁶ Fuente: Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias Cuadros 2.1.7.a y 2.2.7.b

cambio o desplazarse académicamente dentro del sistema. Es así que si un estudiante entiende que eligió mal su carrera y desea pasarse a otra – aun dentro de la misma universidad – encuentra formas diferentes de ingreso, de forma tal que nada de lo hecho anteriormente parece servirle, y debe comenzar de nuevo a transitar su camino, con un extenso y copioso expediente de equivalencias que los profesores autorizan y aprueban asignatura por asignatura.

La universidad argentina parece muy lejana de la convergencia, se muestra autónoma al extremo, a tal punto que para diferenciarse de otras universidades, cada carrera ya desde su nombre pretende establecer una ventaja competitiva que seduzca al estudiante y lo conduzca hacia sus puertas.

Si no puede llevar adelante su carrera en un ciento por ciento y egresar, todo el camino realizado sólo le servirá como inversión, crecimiento y experiencia personal. En este punto, ni la universidad ni la sociedad, ni los posibles puestos de trabajo futuro podrán quitarle aquello que la universidad le dio como sujeto social, ese bagaje personal que adquirió y lo transformó en un hombre distinto. Esa cultura y ese saber, aunque no le haya permitido llegar más allá de primer año probablemente hará que algún día transmita a sus hijos el valor por el estudio, y los estimulará a alcanzar esa instancia que hoy él no ha podido lograr. Es decir, que aun sin completar la carrera ese valor agregado recibido en las aulas universitarias ya le pertenece, sin vuelta atrás.

La oferta de carreras de la universidad argentina es amplia en número. Sin estudios ni relevamientos previos, sin conocimiento de la demanda, sin saber cuáles serían aquellas más convenientes para el desarrollo del país, sin consultar a expertos, sin tener en cuenta las necesidades del mercado laboral las universidades postulan carreras y titulaciones con la mayor variedad. Este hecho más allá de fortalecer y facilitar la elección de los jóvenes incrementa su confusión a la hora de la elección.

La opción parecería estar entre elegir carreras tradicionales donde los jóvenes ya saben qué van a hacer, cómo, dónde, con quienes, - dado que tienen información si bien muchas veces no es correcta - o elegir carreras nuevas y desconocidas con un incierto panorama laboral posterior. Este laberinto de opciones aportan una mayor dificultad a la hora de tomar la decisión. ¿Cuál será el camino a elegir? ¿cómo y por dónde transitarlo?

Las buenas prácticas

Si bien los problemas son muchos, las universidades en algunos casos y en otros desde las facultades han comenzado a buscar atisbos de soluciones por ello, no puede dejar de mencionarse algunas buenas prácticas que las instituciones han comenzado a incorporar desde los últimos años. Por ejemplo, las universidades del Conurbano Bonaerense – en particular, en Ciencias Económicas - han establecido cursos de ingreso, en algunos casos ya desde el último año del nivel medio, habitualmente con asignaturas como matemáticas y lengua destinadas a reparar en alguna medida las dificultades de los más jóvenes. Estos cursos finalizan con un examen de ingreso que los aspirantes deben aprobar. En el caso de cursos de nivelación, se les exige asistencia y pueden rendir voluntariamente los exámenes, si bien no es obligatorio aprobar para ingresar. A medida que han transcurrido los años, pudo observarse una mejor respuesta de los aspirantes que mejoraban su presentismo y a la vez, se comprometían más con el curso y rendían los exámenes aun no siendo obligatorios.

También se han incorporado espacios para la orientación vocacional, dirigidos en general a los alumnos del nivel medio que deseen cuestionarse sobre su posible futuro. En estos espacios también pueden consultar los alumnos que ya están cursando en la universidad ante dudas o dificultades en la permanencia en la carrera. En UNLaM se proponen talleres para quienes pierden la regularidad y deben solicitar reincorporarse a la carrera.

Desde el Ministerio de Educación se ha impulsado el Programa PACENI, que promueve el mejoramiento y fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias, y si bien no está dirigido a todas las carreras distintas universidades lo han implementado, también en el caso de económicas, y en ciertos casos las prácticas propuestas en el proyecto se han extendido a otras carreras.

En este marco se han organizado también Programas de Tutorías que se están desarrollando y adaptando a las posibilidades de cada institución. En algunos casos se contrató personal ad-hoc para realizar dichas tutorías, y se lo seleccionó con distintos perfiles. En otros, se había experimentado con un programa de tutorías en el cual, los tutores eran pares, es decir alumnos más avanzados en la carrera, pero se observó que este proceso no daba buenos resultados. Por ello se convocó a docentes a los cuales se capacitó para modificar su perfil de

profesor a tutor, a los efectos de poder trabajar como tutores, en parejas pedagógicas con otro docente del área a cargo de la asignatura.

También se trabajaron otros Programas como Programas de Capacitación Docente para los propios profesores, puesta en funcionamiento de Campus Universitarios, Programas de Retención de alumnos, y Programa de Trabajo en Cátedras. A su vez, se trabajó en Programas de Articulación con el nivel medio, con participación de docentes de dichos nivel para trabajar en ejes específicos; Campañas de Lectura con escuelas de educación media; acercamiento a las escuelas para la difusión de carreras universitarias, diferentes actividades como las conocidas Olimpiadas en distintas áreas.

Cabe destacar que en muchas ocasiones no se ve con claridad cual es el impacto que pueden tener estas actividades. Tal es el caso de un encuentro que se realizó en una de las universidades tomando como eje la lectura para docentes del nivel medio de diferentes área y que relata un responsable.

“Se eligió como actividad la lectura de un texto de 1810, en relación al Bicentenario, una de las profesoras llevó este texto a la escuela media y lo trabajó con sus alumnos, quienes interesados le solicitaron interpretarlo en una obra de teatro. Se interpretó en dicha escuela y se invitó a las autoridades de la facultad que había trabajado el tema; la obra se representó posteriormente también en la unidad académica durante la entrega de premios de las Olimpiadas, con la participación de los alumnos de la escuela media, las autoridades de la escuela, los padres quienes visitaron la universidad.”

A modo de ejemplo se cita esta actividad para considerar lo difícil que es medir el impacto de las actividades que la universidad propone, y en que medida puede convertirse en protagonista y en el corazón propulsor del desarrollo local, cuando no se encierra sobre si misma y decide participar de la comunidad en la que está inmersa.

Si bien todos estos casos se ven cómo esfuerzos individuales más que como la aplicación de sólidas políticas públicas destinadas a proteger y favorecer a los estudiantes, y a mejorar a su vez, la utilización que se hace de los recursos públicos no obstante se destaca la importancia de la toma de conciencia y de la implementación de políticas en tal sentido.

Conclusiones

Si bien los factores que influyen sobre el estudiante son diversos, al momento de tomar la decisión de abandonar la carrera pueden destacarse la necesidad de trabajar, la falta de competencias para iniciar la universidad, la desorientación en relación con lo vocacional, lo laboral y su proyecto personal de vida.

El factor, más importante se presenta como la necesidad de trabajar. Actualmente, muchos jóvenes con el inicio de su carrera, inician también la actividad laboral. Esto produce que casi sin posibilidades de adaptación a los cambios que impone la universidad, tengan que enfrentarse simultáneamente con las exigencias del mundo laboral, que en particular para los jóvenes está nutrido de desventajas desalentadoras para quienes no pueden optar por el estudio y deben trabajar para poder estudiar.

La falta de preparación adecuada, el capital escolar acumulado y el capital cultural les impide desenvolverse adecuadamente en el estudio y sortear las dificultades que impone la vida universitaria en todas sus connotaciones. Este factor resulta determinante básicamente en el primer año de estudios.

La desorientación, el desconocimiento del proceso vocacional y laboral es otro factor. En muchos casos el estudiante no posee una conciencia clara de su elección y de sus metas. Elige la carrera por mandato, tradición, probabilidades de conseguir empleo en el futuro, por una especie de "ilusión" que se representa en su imaginario, por azar, o por múltiples motivos que no parecen una proyección del estudiante hacia su futuro que le permita enlazar quien es y quien desea ser. Este desconocimiento podría terminar produciendo una salida de la carrera cuando el estudiante se deba enfrentar a dificultades que no esperaba.

Estos factores actúan sobre el sujeto con un determinado grado de influencia, produciendo un cierto desgaste y aumentando la posibilidad de que se produzca el abandono. Asimismo quienes logran sostenerse en la carrera parecen haber generado ciertos mecanismos de defensa o anticuerpos que logran anteponer para salvar los obstáculos.

Las actuales políticas de democratización favorecen el ingreso de un número muy elevado de jóvenes a la educación terciaria, esta facilidad que prometen las puertas abiertas de la institución sumada al hecho de que basta el título de nivel medio para acceder a la universidad

provoca la pérdida de miles de estudiantes del sistema, sobretodo en el primer año durante el cual las cifras ascienden hasta el 60% de los ingresantes.

La educación ha tenido un significativo sentido en la historia de nuestro país, y ha permitido el ascenso social de una generación a otra, de las clases inmigrantes primero y medias después a lo largo de las décadas, y es desde allí que los jóvenes de cada generación esperan lograr ese ascenso social mediante la obtención de un título académico, que si bien no asegura el porvenir puede ayudar mucho a la hora de forjar el futuro.

La institución es entonces, quien puede en alguna medida, subsanar las carencias de los estudiantes, otorgándoles según sus posibilidades, aquello que no han recibido previamente actuando en forma coherente con las políticas de democratización que pretende implementar. Para ello, podría desarrollar una batería de programas que una vez implementados colabore con los estudiantes para que puedan sortear las dificultades, evitando poner en el sujeto las responsabilidades y culpas por la falta de logros.

El estudiante se encuentra en el debate entre afrontar y vencer verdaderas dificultades para las que no esta preparado o aferrarse al objetivo de finalizar una carrera que le permitirá quebrar su futuro preestablecido, y romper con la profecía que establece que las posibilidades están perdidas de antemano.

Depende en buena medida de la institución como co-responsable del proceso que es quien puede controlar las variables e implementar políticas institucionales favorables a la ruptura de procesos perversos y a favor de oportunidades reales, en un doble juego de democratización y sujeción a la calidad fomentando la participación y el compromiso del estudiante, comprendiendo los causas y logrando propiciar los quiebres.

Referencias Bibliográficas

Aparicio, M. y col. (1998), *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza: UNCU.

Bourdieu, P. – Passeron, J.C. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editores Siglo Veintiuno.

Cabrera, A. (2004), *¿Qué factores inciden en la retención y el egreso universitario?* Universidad de Wisconsin.

Chireleu, A. (1998), *Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias*, en *Pensamiento Universitario*, año 6, N° 7.

Conway, D. (2009), *The Design and Implementation of a Mentoring Scheme for First Year Computer Science Students*. School of Computer Science and Software Engineering. University of Monash. Australia.

Crosling, G. – Heagney, M. – Thomas, L. (2009) *Improving student retention in higher education*. Vol. 51, no. 2. Australian Universities' Review. http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/AUR_51-02_Crosling.pdf

Darlaston-Jones, D., Cohen, L., Haunold, S., Pike, L., Young, A. and Drew, N. (2003). *The retention and persistence support (RAPS) project: A transition initiative*. Issues In Educational Research, 13(2), 1-12. [Edith Cowan University -University of Western Australia](http://www.iier.org.au/iier13/darlaston-jones2.html) <http://www.iier.org.au/iier13/darlaston-jones2.html>

Días Sobrinho, J - Brito, M. (2008) *La Educación superior en Brasil: principais tendências y desafíos*. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.13, n. 2, p. 487-507 Campinas; Sorocaba.

Diccionario de la Real Academia Española. <http://rae.es>

Duarte, B. (2009) *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. *Presentación en el Congreso sobre Educación Comparada SAECE*.

Duré, G. (2010). *Perfil Socioeconómico del Estudiante de la Facultad de Ciencias Económicas*. *Revista Visión Universitaria*. Año 15, N°23. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

*El trabajo fue realizado el año pasado y estuvo a cargo de la Profesora Graciela Duré.**

Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Universidad de San Pablo. http://200.144.189.75/prg/site/images/stories/arquivos/ana_maria_scurra_caderno_2.pdf

García de Fanelli, A. M. (2002), *Indicadores y estrategias en relación con el abandono universitario. La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

García Guadilla, C. (1991). *Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe*. Revista Educación Superior y Sociedad. Caracas, CRESALC.

González Fiegehen, I. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Capítulo 11. IESALC, Venezuela.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*, IESALC, Venezuela.

Kisilevsky, M. - Veleda, C. (2002), *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Latiesa, M. (1992), *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI.

López Segrera, F. (2008) Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.13, n. 2, p267-291. Campinas; Sorocaba.

Ministerio de Educación (2009) *Anuario 2008. Estadísticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. *Anuarios 99-00/2004. Estadísticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Mollis, M. (2008) Las reformas de la Educación Superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.13, n. 2, p.509-532 Campinas; Sorocaba.

Rascovan, S. (comp.) (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados*. Noveduc, Buenos Aires.

Sigal, V. (1995) El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de cultura y Educación, Buenos Aires.

Tinto, V. (2004), *Student retention and graduation. Facing the truth, living with the consequences*, Occasional Paper, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.

Tinto, V. (2005), *Research and practice of student retention: what next?*, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.

Tinto, V. (2006), *Promoting student retention and success: lessons learned*, Higher Education Academy Conference on Innovations in Student Success, Londres.

Val, H. Gutiérrez Cabello, A. (2008). *Perfil identitario de los alumnos inscriptos en el curso de Preparación Universitaria 2008*. CIME – EEyN. Escuela de Economía y Negocios, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.