



**ENCONTRARSE CON LA CARRERA UNIVERSITARIA.
HISTORIA, TENSIONES Y ALTERNATIVAS EN LA UNIVERSIDAD
TECNOLOGICA NACIONAL**

Adriana Margarita Montequín

Tesis doctoral en Historia
Director: Mariano Narodowski

Buenos Aires, Agosto 2015

a mis padres y a mi hijo Emilio

Agradecimientos

Sólo quienes han realizado una tesis doctoral, o están transitando ese camino, comprenden la profunda importancia y la dificultad de escribir este breve apartado. Son muchas las personas a quienes quisiera agradecer su apoyo y compañía para sostener un desafío que nos pone a prueba en más de una arista. Difícil es expresar en pocas líneas todo mi reconocimiento.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, Mariano Narodowski, por haber estado en el momento justo con la actitud exacta para acompañarme en el impulso y en el recorrido de este propósito. Su presencia, su enorme experiencia y su confianza fueron un estímulo constante y marcaron una senda de la que ya no podría desviarme.

Me siento agradecida a la Universidad Torcuato Di Tella y a su Departamento de Posgrado, especialmente a la dirección de este Doctorado, Pablo Gerchunoff, Andrea Matallana y, en el principio, a Fernando Rocchi, por su generosidad y tolerancia, siempre despejando los obstáculos para que sus estudiantes siguiéramos adelante; a su cuerpo de profesores, por poner su formación a nuestra disposición y contribuir a nuestro crecimiento.

Quiero agradecer a las autoridades de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, Guillermo Oliveto, Marcelo Giura, Sebastián Brie, Agustín Campero, Raúl Sack, que generosamente me abrieron sus puertas para acceder a su alumnado, como así también a Fernando Chiesa y Hernán Castello que pacientemente respondieron a mis pedidos y me procuraron las valiosas bases de datos. Sin todos ellos esta investigación no hubiera sido posible.

A los estudiantes de las carreras de Ingeniería de esa Facultad, que me brindaron su experiencia y acompañaron con empatía mi interés y mis preguntas; conocer sus historias de vida ha sido una fuente estimulante para mi investigación.

Siempre estaré agradecida a mis colegas y amigos de las amplias ciencias sociales que me regalaron su tiempo, escucharon mis ideas, leyeron y comentaron partes

de los borradores de este trabajo. Aún mucho más que eso, me dieron su aliento, su afecto y, cada uno a su manera, ahuecó su espacio para darme un lugar, Mariana Llanos, Fer Isuani, Tíiu Bolzman –mi Maestra sistémica-, María Laura Méndez, Paula Atlante, Evelyne Bissone Jeufroy, Fanny Kaliman, Jimena Romero Záliz, Marcelo Lipkin, Graciela Campana. Agradezco a Diego Stulwark, y a mis compañeros de sus seminarios que habilitaron mi propio encuentro con el pensamiento de autores que ampliaron y enriquecieron mi horizonte intelectual. A Mónica Marquina, a Silvia Duschatzky, Fernando Nápoli, que me tendieron puentes indispensables. Y a mis otros maestros, esos que escribimos con mayúscula.

Agradezco el valioso aporte de los colegas que integran los seminarios de posgrado de Mariano, entre ellos a Carolina, Tamara, Verónica y Patricia.

A los amigos del camino que en distintos momentos de estos años estuvieron presentes para apoyarme, colaborar en las arideces del trabajo, o simplemente escucharme y brindarme un lugar apacible para leer y escribir, Mariana -de Hamburgo-, Elbio Rodriguez, Hernán y Mirta -de Traslasierra-, Maca -de Montevideo-, Raúl -de Colón-, Dorita –donde tomar un oportuno respiro-, Benja y Patricia, Leandro, Marta, Elina, Diana, Alicia, Karina, Estela. También quiero dar las gracias a las asistentes de investigación Florencia J., Florencia H., Marina y Dana, por su laboriosa y paciente tarea.

Deseo evocar mi reconocimiento y gratitud a Millán, a Harald y a Gerardo, por su oído atento, su lúcida percepción y consejos en cada recodo, en cada desierto de este recorrido.

Agradezco el cariño incondicional de mi familia, y en especial a Emilio, Raúl, y Fede, que escucharon mis relatos y conjeturas, y con sus preguntas me ayudaron a seguir pensando. Su afecto y su existencia me sostuvieron en las largas horas del inevitable aislamiento al que nos confina nuestro trabajo.

Finalmente, a mis padres, Chiche y Leonor, a quienes debo mi espíritu inquieto y perseverante, su amor está presente en cada instante, su vida le ha dado el sentido que hoy tiene para mí la palabra “educación”. De ellos he tomado todo, gracias desde el corazón.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	12
INTRODUCCIÓN	15
Metodología	22
El caso de estudio: Cohorte 2011 de la FRBA – UTN	22
Las fuentes y su abordaje	23

PARTE I

PERSPECTIVA Y REVISIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE INGENIEROS

EN ARGENTINA	29
La matrícula en educación superior en Argentina	29
El fracaso: el fenómeno de la deserción y el desgranamiento en la universidad	31
La formación de ingenieros en la Argentina	32
La Universidad Tecnológica Nacional	34
La Facultad Regional Buenos Aires	36
La creación de la Universidad Obrera Nacional, una historia y un contexto	39
La enseñanza técnica en la Argentina entre finales del siglo XIX y comienzos del XX	39
La enseñanza técnica y el impulso a la industrialización en la época de Perón	40
De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional, 1948 – 1962	42

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES Y MODOS DE ABORDAR LA INSERCIÓN EN EDUCACIÓN

La investigación socioeducativa	47
Las principales teorías.....	51
Enfoques centrados en el contexto socioeconómico	52

Sociologías de la reproducción de la diferencia	52
Investigaciones centradas en factores familiares.....	53
Los límites del enfoque reproductivista, la importancia de combinar métodos e hipótesis	60
Enfoques centrados en el sujeto y en sus relaciones con el contexto	62
Modelos centrados en la motivación y el logro	69
Modelos centrados en los aprendizajes, logros previos e inteligencia	72
Enfoques organizacionales	74
Modelos multicausales	78
Modelos que identifican factores de resiliencia	81
 CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO: SUJETO, MEDIO Y PROCESO	 82
El enfoque y el objeto de investigación	82
Dos modos de abordaje	84
De la estructura a la génesis. El objeto de “una disciplina” multidisciplinar	85
El fracaso en el acceso a la educación	86
Enfocar el proceso	88
El sujeto, la relación con el saber y el proceso	89
El sujeto y el aprender	89
La inserción universitaria como proceso de individuación	92
Formas de evaluar el fenómeno de la inserción	94
El proceso de inserción, dinámica y etapas	95
Hacer una carrera universitaria, un modo de adquirir un saber para un sujeto	99
Qué tipo de actividad es “aprender”	100
La cuestión del saber y la identidad	101
La relación social con el saber	102
La relación con el saber y las configuraciones de sentido	104
Hacer una carrera: un hecho social para una existencia individual	105
Las condiciones sociofamiliares, un marco para el análisis educativo	107
¿De qué hablamos cuando hablamos de familia? Contexto y sistema	107

La internalización del contexto de origen: el <i>habitus</i>	111
El fenómeno de la inserción universitaria y el momento de <i>impasse</i>	114
CAPÍTULO 4: EL ENFOQUE: PERCEPCIÓN, INDIVIDUACIÓN, MOTIVACIÓN Y	
ESTRATEGIAS	116
La percepción como forma de conocimiento	116
Naturaleza de la percepción	116
Percepción e interacción individuo-medio	118
Génesis de la percepción y de las representaciones	121
El sujeto de la percepción: activo, compuesto de partes y en proceso	
de individuación	123
Autopercepción y autoconcepto académico	126
Las explicaciones causales	127
Motivación y movilización	130
La motivación en el aprendizaje	131
Componentes de la motivación.....	132
Teorías de la motivación	133
Estrategias frente a los obstáculos: formas de individuación y de relación	
con el medio.....	134

PARTE II

ESTUDIO CUANTITATIVO

CAPÍTULO 5: DE ASPIRANTE A INGRESANTE A LAS CARREAS DE INGENIERÍA.	
COHORTE 2011, FACULTAD REGIONAL BUENOS AIRES – UTN	139
Aspirantes a la FRBA-UTN, ciclo lectivo 2011. Características y contextos	139
Aspectos demográficos: Sexo, edad, estado civil, localidad de residencia	141
Perfil del alumno: motivación, saberes e intereses	142

Contexto familiar: aspectos económicos y configuración del hogar	145
Contexto familiar: capital cultural y social, redes	148
Cohorte 2011, FRBA-UTN. Características de los ingresantes y comparación con los aspirantes	152
Carrera elegida	152
Aspectos demográficos: Sexo, edad, estado civil, localidad de residencia	154
Perfil del alumno: motivación, saberes, intereses y ocupación	159
Contexto familiar: aspectos económicos y configuración del hogar	165
Contexto familiar: capital cultural y social, redes	174
Perfiles: estudiantes que ingresan y estudiantes que no aprueban el ingreso	182
El impacto de los diferentes factores sobre la posibilidad de aprobar el ingreso	186
Factores que inciden en la probabilidad de ingresar	186
Factores que no tienen impacto relevante en el rendimiento	188
Perspectiva histórica: el perfil de los aspirantes a la UTN 60 años después	189
 CAPÍTULO 6: INSERCIÓN INICIAL Y CONDICIONANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO. COHORTE 2011, FACULTAD REGIONAL BUENOS AIRES – UTN	
Evolución académica de los ingresantes durante el primer año de carrera	193
El primer año de carrera: niveles de logro y de fracaso	198
Bajo rendimiento en los exámenes finales: ¿riesgo de abandono, o desgranamiento?... ..	200
Contexto social, rasgos personales y su incidencia en la inserción universitaria	202
Criterios y selección de variables	202
Aspectos académicos	205
Promedio de notas en el colegio secundario	205
Situación laboral previa al ingreso a la carrera	206
El contexto familiar: características económicas	208
El contexto familiar: capital cultural y social	212
Factores determinantes del rendimiento académico	219
Estudiantes de Ingeniería de la cohorte 2011 y determinantes de su performance....	219
Aspirantes y su posibilidad de aprobar el ingreso en el ciclo lectivo 2011	220

Perfil de los estudiantes de distinto nivel de rendimiento	221
Perfil del alumno en riesgo de abandono	222
Perfil del alumno de bajo nivel de logro	223
Perfil del alumno de rendimiento óptimo	224
Comparación de las características de los grupos de bajo y de alto nivel de logro.....	225
Discusión	226
Relación entre los principales resultados de nuestro análisis y otros antecedentes empíricos	226

PARTE III

ESTUDIO DE CASOS

INTRODUCCIÓN	231
A propósito de la articulación entre el análisis cuantitativo y el cualitativo	231
El estudio del proceso y los casos individuales	232
CAPÍTULO 7: EL ENCUENTRO CON LA UNIVERSIDAD Y SER ESTUDIANTE:	
UN OFICIO QUE APRENDE UN INDIVIDUO EN SOCIEDAD	237
Definición de los casos	237
Motivaciones, obstáculos, estrategias de aprendizaje y modos de percepción	241
La motivación y el valor social de la educación	242
Las motivaciones de un grupo de estudiantes de Ingeniería	245
Los obstáculos en el encuentro	251
Contexto de origen: límites materiales	252
Contexto de origen: déficits relacionales	252
Déficits en el autoconocimiento y la vocación	253

Déficits en el oficio de estudiante	254
Características del cuerpo docente	255
Contenidos de las asignaturas del ciclo inicial	255
Actitudes y aspectos de la personalidad	256
Las estrategias, o los modos de transitar el impasse en el encuentro	258
Estrategias que favorecen la inserción	259
Administrar el uso del tiempo	259
Involucrarse en la tarea	260
Adoptar conductas de empoderamiento	260
Abrirse a los recursos del entorno institucional	261
Buscar recursos de formación más allá de las aulas	262
Conocerse a sí mismo	262
Estrategias que se orientan al abandono	263
Retirarse de la escena	263
No comprometerse con la tarea y mantenerse al margen de la escena	263
Permanecer cerrados al medio	264
Modos de percibir, mirar y ubicarse en la situación	264
Modos que juegan a favor del encuentro y la individuación	265
Modos que resisten el encuentro y limitan el movimiento de individuación	267
Recursos y herramientas	269
Hábitos de origen	269
Actitudes asertivas en la situación de encuentro	270
Recursos materiales del contexto familiar y redes sociales	270
Recursos relacionales afectivos del ámbito familiar	271
Recursos relacionales institucionales y extrainstitucionales	271
Recursos materiales de la institución académica	271
Los obstáculos según las formas de inserción	272
Los principales obstáculos para el aprendizaje	272
Los obstáculos para quienes se insertan con éxito	273
Los obstáculos para quienes se demoran en la etapa inicial	275
Los obstáculos para quienes abandonan	276

Estrategias de aprendizaje, recursos y modos de percibir según las formas de inserción	280
Principales estrategias, recursos y percepciones que favorecen la inserción	280
Las estrategias de los estudiantes de inserción óptima	282
Las estrategias de los estudiantes de inserción lenta	286
Las estrategias de los estudiantes que abandonan	290
El proceso de inserción en la universidad: vicisitudes de la influencia del contexto familiar	294
La autoridad (el poder) dentro de una familia y el valor de los estudios Universitarios	296
 CAPITULO 8: CUATRO HISTORIAS DE INSERCIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD	303
 Caso 1. Una inserción lograda (N.)	303
Caso 2. Abandonar la carrera en la etapa inicial (P.)	323
Caso 3. Dificultades en primer año, pero claridad en las metas (Ch.)	339
Caso 4. Desgranamiento. Una inserción con contradicciones (A.)	354
 CONCLUSIONES	374
 BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	406
 ANEXOS	426
Anexo I. Aspirantes: Ingresantes y No Ingresantes. Tablas de frecuencia.	
Anexo II. Ingresantes y Grupos de rendimiento. Tablas de frecuencia.	
Anexo III. Aspirantes, Ingresantes y Grupos de rendimiento. Modelos de regresión.	
Anexo IV. Estudio de casos. Perfiles.	
Anexo V. Estudio de casos. Árbol genealógico y Diagrama de imagen etapa inicial.	

PRESENTACIÓN

El propósito de este trabajo de tesis es conocer los componentes del proceso de encuentro de los estudiantes con la universidad, así como el rol y la incidencia que los contextos sociofamiliares y la situación personal tienen en el nivel de logros académicos y en el devenir que le aguarda a ese proyecto que deberá sostener en forma individual.

En particular nos interesa conocer la etapa inicial del proceso de inserción, vale decir, la que transcurre durante el primer año académico posterior al ingreso a la carrera. En ese tránsito el nuevo estudiante se encuentra con un medio que le interpone obstáculos para lograr sus objetivos, y frente a los cuales él tiene la posibilidad de recurrir a estrategias que pueden incluir una variada gama de recursos e implicar diversas formas de ubicarse en el nuevo escenario.

Nos proponemos conocer desde diferentes perspectivas estos factores y componentes que traman el proceso de inserción, para lo cual hemos organizado el trabajo en tres partes.

La Parte I consta de cuatro capítulos. En el Capítulo 1 se presenta una breve descripción de la situación de la educación superior en la Argentina, enfocando sus principales transformaciones en las últimas décadas como parte de una evolución tras el proceso de masificación de la matrícula iniciada en los años 1950, con referencia a la eficiencia y la eficacia de las universidades argentinas en la formación de ingenieros, comprendido el fenómeno de la deserción y el desgranamiento en su educación superior. El texto culmina con una reseña histórica de la creación de la Universidad Obrera Nacional, su contexto y reestructuración a partir de 1955. El Capítulo 2 sintetiza el estado del arte refiriendo los principales antecedentes teóricos y los modos en que la literatura especializada ha analizado los determinantes de logros y de fracasos en la inserción educativa, con particular referencia a los estudios universitarios. El Capítulo 3 y el Capítulo 4 desarrollan los aspectos teóricos y conceptuales que han servido de guía para nuestro análisis.

La Parte II está integrada por dos capítulos dedicados al análisis cuantitativo de los datos provistos por las bases de datos de la encuesta a aspirantes de todas las carreras de

Ingeniería de la FRBA-UTN. El Capítulo 5 estudia las características del universo compuesto por 4.035 jóvenes que aspiraban a ingresar a la FRBA en el año 2011. Desarrolla un análisis estadístico a fin de definir el perfil de esa población e identificar los factores sociodemográficos que tienen mayor incidencia en el resultado obtenido por los aspirantes frente al examen de ingreso: aprobación o reprobación. El Capítulo 6 está centrado en los estudiantes que en 2011 aprobaron el ingreso a la FRBA. Analiza el comportamiento académico de este universo de 1.721 jóvenes durante su primer año en la universidad. Posteriormente se centra en las características de una muestra de 1.063 de ellos, entre quienes se encuentran dos grupos bien diferenciados por el tipo de rendimiento: los de mejor inserción y los que abandonaron o se encuentran en riesgo de hacerlo en función de su nulo o muy bajo nivel de logros en la etapa de inserción.

La Parte III está compuesta por dos capítulos dedicados al análisis cualitativo basado de los testimonios orales de un grupo de estudiantes entrevistados que obtuvieron diferentes resultados en el proceso posterior al ingreso: lograron insertarse adecuadamente, no obstante, se retrasaron o abandonaron. El Capítulo 7, estudia en forma transversal los veintisiete casos seleccionados de jóvenes que provienen de hogares de sectores socioeconómicos medios, en la mayoría de los cuales uno o ambos progenitores cuentan con algún tipo de experiencia en la educación superior. Pone el acento en algunos aspectos de su proceso de inserción en la universidad: las motivaciones, los obstáculos, y las estrategias adoptadas frente a ellos. Indaga sobre las posibles diferencias y patrones en la experiencia de los jóvenes que obtuvieron distinto tipo de resultados. En el marco de las similitudes socioculturales del grupo, el estudio identifica ciertos matices que modulan las características de las diferentes familias, y conjetura sobre las posibles correspondencias entre sus diferencias y las relativas a los tipos de inserción de los hijos/estudiantes. El Capítulo 8, aborda las historias de vida de cuatro estudiantes que en su proceso de inserción inicial han tenido distintos resultados, ritmos y modalidades. Se enfoca en el relato de sus percepciones sobre esa experiencia de encuentro con la universidad, en los componentes considerados en los dos tipos de abordajes precedentes y sus variables. Asimismo, presta particular atención a la vinculación de esos aspectos con la relación del joven con los miembros de su núcleo familiar y con el modo en que en él se desempeñan algunos roles. El trabajo finaliza con un apartado para las conclusiones.

Por último, en el apartado de Anexos documental se incluyen las tablas con los resultados del análisis estadístico y los materiales gráficos producidos para el análisis cualitativo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo aborda la experiencia de encuentro de los estudiantes con la universidad. En particular nos interesa conocer la etapa inicial del proceso de inserción, vale decir, la que transcurre durante el primer año académico posterior al ingreso a la carrera. En ese tránsito el nuevo estudiante se encuentra con un medio que le interpone obstáculos para lograr sus objetivos, y frente a los cuales él tiene la posibilidad de recurrir a estrategias que pueden incluir una variada gama de recursos e implicar diversas formas de ubicarse en el nuevo escenario. Nos proponemos conocer estos componentes del encuentro, así como el rol que el individuo y su contexto de origen juegan en él. En última instancia, nos interesa identificar los factores que inciden en ese proceso de inserción inicial, y su diferente nivel de impacto en el logro de las metas académicas. Asumimos que toda preparación y aprobación del examen por parte de un sujeto para ser admitido en los estudios superiores implica un movimiento que, en mayor o menor medida, se sustenta en el deseo de realizar un proyecto individual.

En esta etapa inicial los posibles desenlaces son fundamentalmente tres. El joven se inserta satisfactoriamente y cumple con las expectativas institucionales; abandona la carrera; o bien sucede una situación intermedia variada en formas, en la que el estudiante permanece en la universidad pero avanza a un ritmo más lento que lo propuesto en el plan de estudios. Como ha sido ampliamente demostrado, en la situación actual de la educación universitaria, una elevada proporción de estas iniciativas derivan en el abandono o en una excesiva duración de la carrera.

El momento inicial en el cual nos enfocamos tiene para nosotros un interés especial: por un lado, delimita el escenario en que se encuentran dos contextos posibles para un individuo, que confrontan entre sí y lo confrontan. Se trata del tiempo en el que se miden las inercias y las expectativas del individuo y de su ámbito de origen (a través de él expresadas), con las propias de la institución (expresadas por sus reglas y sus actores). Un tiempo que, por ello, ha sido llamado de “extrañeza” para el sujeto. Por otro lado, aquella es la instancia en la cual se registra el porcentaje más alto de abandonos y, por lo tanto, si

existiera alguna posibilidad de incidir en este tipo de desenlaces –cuando no es deseado por el estudiante–, este sería el momento más adecuado. Conocer la naturaleza y complejidad de esta etapa podría contribuir a evitar que el estudiante se retire de la facultad así como la frustración personal a ello asociada.

Como veremos más adelante, el hecho de que cerca del 70% de los estudiantes universitarios en la Argentina suspenda su carrera sin concluirla, y que más de la mitad abandone o se retrase sustantivamente en el período inicial, aludiría a un problema social e institucional y, a la vez, la suma de muchas inquietudes individuales. En tanto cuestión social, se trata de las expectativas y de la misión de un sistema educativo y de sus organizaciones que en gran medida no cumplen los objetivos para los que han sido creados. En tanto inquietud individual, involucra proyectos personales –muchas veces sostenidos por estructuras familiares– que viven la frustración de no concretar anhelos vinculados con su futuro individual y grupal.

Como ya lo han hecho muchos estudiosos de este problema, también nosotros nos preguntamos por las causas de esta situación. Este es el primer núcleo de nuestros interrogantes, que busca explicar el fenómeno en el cual un joven que dio muestras de tener alguna motivación para ingresar a una carrera universitaria no continúe con ese propósito.

Un segundo conjunto de preguntas indaga sobre la existencia o no de características y patrones comunes entre grupos de estudiantes que obtienen resultados similares, es decir: por un lado los que se insertan con éxito en la etapa inicial y, por otro, los que abandonan en ese mismo tramo de la carrera habiendo obtenido escasos logros. Se trata de buscar la posible existencia de relaciones entre un tipo de inserción inicial del sujeto y rasgos de sus respectivos contextos sociales.

Es también conocida la extensa literatura que ha encontrado factores correlacionados con diferentes tipos de trayectorias educativas. En algunos casos han demostrado, por ejemplo, que el contexto socioeconómico y cultural de socialización primaria del sujeto tiene una gran incidencia, tanto en el nivel de instrucción al que logra acceder, como en la probabilidad de permanecer en él. Esta observación es válida para todos los niveles educativos, incluido el que nos interesa en sus diferentes etapas. Para nombrar el más

representativo, el nivel educativo de los padres es el componente que se destaca por su asociación positiva con la probabilidad de que el estudiante logre una inserción adecuada. Y, en consecuencia, se asigna a este factor un cierto poder predictivo de las futuras trayectorias académicas de los hijos.

Como se habrá de referir en el “estado del arte”, el origen sociocultural modesto de los estudiantes también suele estar asociado a factores cuyo impacto también es negativo sobre las posibilidades de éxito: como la necesidad de trabajar y, en consecuencia, el tener menos tiempo disponible para dedicar al estudio. Otra razón se le puede atribuir a la deficiencia en la formación adquirida en el secundario, que podría estar vinculada al origen familiar en la medida en que quienes provienen de sectores más altos cuentan y tienden a invertir mayores recursos en una mejor educación media para sus hijos.

Otro grupo de factores que influyen en el abandono o retraso, son los que Pierre Bourdieu (1991) reúne bajo el concepto de *habitus*, ya que en el ámbito familiar el hijo y futuro estudiante adquiere un conjunto de disposiciones y tiene acceso a herramientas y estrategias de aprendizajes, formas de pensamiento, categorías conceptuales, valores, que pueden o no estar en sintonía con aquellos que les serán exigidos en la educación formal.

Sin embargo, como veremos más adelante, los mismos análisis permiten inferir que este no es un factor suficiente para explicar las diferencias en los resultados. Por ejemplo, la formación superior de los padres no garantiza necesariamente el éxito de sus hijos en la universidad, como tampoco el bajo nivel de instrucción formal del hogar implica que el estudiante no logre insertarse satisfactoriamente. Por lo tanto, el capital cultural del contexto de origen del joven no alcanza para explicar el devenir del proceso que analizamos.

Partimos de la conjetura según la cual la presencia de ese capital cultural requiere, además, ser activado por el sujeto que lo hereda, es decir que este lo reconozca, lo valore y lo use. Por esta razón, un tercer grupo de nuestras preguntas indaga sobre los factores que podrían contrarrestar el efecto esperado del contexto sociocultural. Así, buscamos en otros elementos y dimensiones presentes en la historia de un sujeto las claves para explicar los distintos rumbos en esta etapa inicial.

En segundo lugar, conjeturamos que la posibilidad de que el sujeto active efectivamente el capital cultural heredado está asociada a la naturaleza de los vínculos que el sujeto mantiene con su contexto de origen.

Así, algunas de las preguntas que fueron nuestro punto de partida, se relacionan con esos tres ejes:

- ¿Cómo es el proceso a través del cual los alumnos de primer año de una carrera de Ingeniería llegan a obtener una gama tan diversa de resultados académicos entre sí y, a la vez, tan diferentes de lo que la universidad espera o propone?
- ¿Cómo es vivido por el estudiante ese proceso de ingreso a la vida universitaria?
- ¿Es posible identificar situaciones o factores de ese escenario que permitan discriminar entre estudiantes con mayor y con menor probabilidad (riesgo) de fracaso (o bajo rendimiento)?
- ¿Por qué ciertos alumnos no alcanzan el mínimo de logros académicos que la institución espera de ellos durante su etapa de inserción?
- ¿Es más frecuente el fracaso en alumnos con un determinado perfil sociofamiliar, y cierto tipo de motivación?
- Y a la vez, ¿por qué algunos jóvenes provenientes de contextos sociales similares, obtienen resultados muy disímiles en su primer año de estudios universitarios?

Cabe preguntarse cuándo una situación crítica que es motivo de inquietud para un individuo puede ser abordada o interpretada como un problema social. La respuesta la aportan las cifras de abandono en los estudios de nivel superior en la Argentina y en la región, así como la evaluación que los especialistas han hecho de estos datos. Su núcleo duro se basa en el hecho de que en términos generales el 70% de los estudiantes que ingresan a la universidad en la Argentina no alcanzan la titulación, porcentaje que es aún más alto entre la matrícula de cursantes de carreras de Ingeniería. Desde una perspectiva histórica, el fenómeno de altas tasas de abandono se enmarca en las transformaciones del sector de la educación superior –terciaria y universitaria–, con una expansión sostenida desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI. Su tasa de crecimiento promedio del 7% anual ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de

Latinoamérica, que comprende al 50% de los jóvenes en el año 2001 (García de Fanelli, 2005). Este proceso se refleja en la matrícula universitaria Argentina, que en las últimas décadas –entre 1990 y 2010– pasó de 1 millón de jóvenes al 1,7 millones¹.

El impacto de esta evolución ha sido interpretado como un tributo a las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población (INDEC, 2005), históricamente asociada a la superación por parte de una nueva generación del nivel educativo alcanzado por su antecesora. Los estudios del sistema de educación superior señalan, no obstante, algunos rasgos que contrarrestan tales efectos expansivos. Nos interesa señalar aquí solo uno de ellos: el referido a las elevadas tasas de deserción, así, el cociente entre egresados e inscriptos dentro de un período equivalente a la duración teórica de las carreras es cercano al 20% (MECyT, 2000)².

Otras investigaciones, sobre la base de datos del Censo Nacional de Población del año 2001, han calculado que la población de 25 a 39 años que ya no asiste, pero asistió alguna vez a la educación universitaria, ascendía al 39,2%. Esta tasa puede llegar a ser aún más alta si de los jóvenes de esa franja etaria que aún se encontraban asistiendo en el año 2001 (del 31% de la matrícula de ese año), se computara el porcentaje que también podría llegar a abandonar sus estudios (García de Fanelli, 2004). En suma, si bien la información disponible no permite formular la dimensión precisa del fenómeno, como lo señala la autora, existe coincidencia en que el abandono de los estudios superiores reviste una especial gravedad³.

En el caso de las carreras de Ingeniería entre 2000 y 2010 el promedio anual de estudiantes matriculados fue de 102.365, el promedio de ingresantes anuales fue de 21.768,

¹ Esta evolución excede las fronteras de nuestro país. También en el resto de América Latina, a lo largo de un proceso que se ha caracterizado como la “era de la masificación de la educación superior”, la cantidad global de estudiantes de la región en los últimos 60 años pasó de los 270 mil a un número cercano a los 20 millones. En Brunner, J. J. (1990; 2007; 2012), también puede verse UNESCO (2010; 2011).

² Tales estadísticas universitarias se basan en la información que brinda cada institución, citadas en García de Fanelli, A. M. (2005).

³ A nivel latinoamericano, los datos dan cuenta de que el fenómeno de la deserción afecta a toda la región. Así, con excepción de Cuba, de los estudiantes que ingresan anualmente, cerca del 43% se gradúa en un período normal. Ver García de Fanelli, Ana M. (2004).

en tanto que los egresados por año fueron un promedio de 4.153 estudiantes⁴. Durante ese período la tasa de graduación estimada oscila entre el 17% y el 22% anual⁵.

Este movimiento implica la absorción por el sistema de educación superior de una sustantiva cantidad de jóvenes, pero al mismo tiempo su baja capacidad de retención.

Como decíamos, las investigaciones ya han demostrado que el contexto socioeconómico y cultural de nacimiento del sujeto tiene una gran incidencia. El caso de los estudiantes del nivel superior presenta la particularidad de que quienes logran acceder ya han pasado por varias etapas en las que aquel ha operado, en cierto modo, como un filtro de selección.

Expresado en cifras, para la década del 2000, este fenómeno se traduce, por ejemplo, en que entre el 59% y el 50% de los jóvenes de entre 18 y 30 años de los sectores más humildes de la población argentina (I y II Quintil) que han completado el nivel de educación media, nunca ingresaron al sistema de educación superior. A diferencia de lo observado en los jóvenes de los sectores sociales más altos (IV y V Quintil) entre quienes solo el 33% y el 21%, respectivamente, son los que no inician el nivel superior. La distribución de la deserción universitaria se encuentra en resonancia con estos indicadores, ya que proporcionalmente es más alta en los grupos de menor nivel social, donde equivale al 22%, en tanto para los sectores sociales más altos ronda el 12% (García de Fanelli, 2004).

Si bien en la era de la masificación hay un conjunto de medidas que tienden a la democratización de los estudios superiores, el gasto público que aumentó en grado

⁴ Las tasas surgen de estimaciones propias sobre la base de datos de la SPU del ME, y de acuerdo al método de cálculo tomado a partir de la definición de Kisilevsky para armar la tasa de finalización: “En la década que va de 1989 a 1998, se graduaron en la UBA 123.164 estudiantes. Para el mismo período, ingresaron 461.207. Si tomamos los ingresantes entre 1985, cuando se crea el Ciclo Básico Común, y 1994, que son los que cronológicamente tuvieron la posibilidad de contarse entre quienes pudieron haber alcanzado la graduación en el período aludido, éstos ascienden a 452.422. La diferencia es pequeña. Si descontamos un prudente 20% correspondiente a inscriptos que, a último momento, no inician sus cursos, ya sea porque hacen uso de otras opciones en cuanto a su lugar de estudios, o por otras razones externas y anteriores a su condición de estudiantes, nos ubicamos con un promedio estimable de entre 36.000 y 40.000 ingresantes reales por año. Tomando los 12.300 que egresan anualmente, nos encontramos con que sólo uno de cada tres estudiantes se gradúan. La *tasa de deserción* entonces debe acercarse al 70%”. Ver Kisilevsky, M. y Veleza, C. (2002).

⁵ Estos porcentajes muestran la razón entre los inscriptos por año en las carreras de Ingeniería entre 2000 y 2003, y los egresados entre 2005 y 2008, cada 6 años, que es la duración teórica aproximada de estas carreras, surgen de estimaciones propias sobre la base del Anuario 2000 y 2010 –Estadísticas Universitarias–SPU, Ministerio de Educación Argentino.

significativo termina concentrándose en la población de mayores recursos. Son estos los que mayoritariamente participan del sistema, tal como se desprende de los datos citados (Brunner, 1990; 2012). Como consecuencia, aunque por otros canales, nuestras sociedades siguen restringiendo el ingreso a la educación superior.

Aun en este marco, y no obstante los condicionamientos mencionados, los mismos datos y nuestra experiencia en el trabajo de campo muestran que hay –y hubo en otras épocas– estudiantes de sectores desfavorecidos que ingresan y logran recibirse; y estudiantes de grupos socialmente altos que ingresan pero abandonan. En ese tipo de casos en los que se verifica la presencia de factores con cierto poder de predicción de la inserción educativa de un sujeto, pero en los que los resultados no confirman tal predicción, en los que se focaliza nuestro interés actual. Es esa tensión entre factores y rendimiento lo que nos lleva a analizar el proceso concreto vivido por quienes se quedan y por quienes se van tras un período inicial. Buscamos en estos ejemplos, otros elementos que están en juego y que nos permitan explicar o comprender esos desenlaces cruzados. En este contexto se inscribe aquel segundo conjunto de preguntas al que nos referíamos.

Nuestro abordaje parte del supuesto de que los factores adversos no son invariables, y que en parte responden a construcciones subjetivas que pueden ser modificadas, por lo que sería posible modificar su efecto negativo, o ser atenuado mediante algún tipo de intervención.

Este punto de vista deja abierta la posibilidad para emprender acciones que ayuden a los jóvenes que desean mejorar sus alternativas de inserción. La comprensión del proceso que está en juego en el encuentro con el ambiente universitario, centrada en una revisión del modo de concebir al sujeto y en su proceso de individuación, aportan al científico social y al “operador de campo” nuevas herramientas y claves sobre las articulaciones de ese proceso. Ello les permitiría identificar esas grietas por donde intervenir en una situación que se presenta, a primera vista, desfavorable para el nuevo estudiante.

Nuestro objetivo es, en última instancia, generar conocimiento que permita contrarrestar los factores que impiden la concreción del proyecto de un joven que desea concluir con éxito su carrera universitaria.

Vale subrayar que partimos de la idea de que hacer una carrera universitaria no es una meta “necesaria”, ni tiene que ser el ideal de todo sujeto social, como tampoco abandonar una carrera es en sí mismo un factor de inquietud, o un hecho negativo. Vale decir, desde el punto de vista del individuo, el abandono puede no ser motivo de inquietud, o crisis. Distinto es el caso de la institución en cuyo seno se experimenta ese proceso, dado que en el corazón mismo de su misión reside el objetivo de formar a aquellos nuevos profesionales que la sociedad puede necesitar en un momento dado. En este caso, los elevados índices de desertión pueden representar un fracaso de su específica misión social; según el contexto, este fenómeno podría o debería ser experimentado como un problema.

Nuestro estudio está dirigido a aquellos actores que por su ubicación social pueden instrumentar nuevas herramientas y estrategias que contribuyan a concretar un proyecto de carrera universitaria cuando este se haya fuertemente obstaculizado y el estudiante no puede revertir por sí mismo las circunstancias que se le interponen. Se trata de generar un mayor nivel de satisfacción entre los actores actualmente involucrados en el proceso de inserción a los estudios superiores.

METODOLOGÍA

El caso de estudio: cohorte 2011 de la FRBA - UTN

El caso estudiado corresponde a los estudiantes de las carreras de Ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica que aspiraban a ingresar en el ciclo lectivo 2011. Se trata de una población que en su gran mayoría proviene y reside en la Ciudad de Buenos Aires o en diversas localidades del primer cordón del conurbano bonaerense, y predominantemente masculina (86% estudiantes varones). El trabajo se inicia con el análisis del universo de aspirantes a ingresar en 2011, continúa con el estudio del total de alumnos que aprueban el ingreso y culmina con la observación focalizada en un grupo de jóvenes con inserciones de diversa naturaleza.

El núcleo central del trabajo se enfoca en el período de inserción inicial de los estudiantes que aprobaron el ingreso. Este ha sido delimitado entre el momento que

comienza tras la aprobación del examen de admisión y la inscripción a las materias de primer año, y qué transcurre durante el primer año de vida universitaria.

El análisis se centra en dos universos: 1) el de alumnos aspirantes a las carreras de Ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN que cursan y rinden la prueba de ingreso para el ciclo lectivo 2011, entre quienes se identificaron dos grupos, quienes tuvieron éxito en el ingreso y quienes no; y 2) dentro del universo de estudiantes que lograron ingresar en 2011, se identificaron grupos según el nivel de rendimiento académico en primer año, entre los cuales se seleccionaron los dos con resultados más extremos.

En cuanto a la unidad de análisis, nuestro punto de partida es el actor, sus relaciones sociales, su comportamiento individual, si bien por su intermedio llegaremos a la familia, que en tanto formación social implica relaciones sociales que dan sentido y organizan la percepción del sujeto.

Las fuentes y su abordaje

Para conocer el proceso de inserción y sus componentes partimos de dos tipos de fuentes, abordadas mediante dos metodologías de análisis combinadas. El análisis estadístico de una base de datos con registros de todo el universo estudiado con información sociodemográfica de la población, en primer lugar, nos permitió medir el impacto de distintos factores sobre el rendimiento académico de los alumnos durante su primer año de carrera. El análisis cuantitativo de los factores sociodemográficos y de indicadores de rendimiento académico nos permitió distinguir aquellos rasgos más asociados a un desempeño adecuado, y compararlos con los vinculados a los que predominan entre quienes abandonan.

En segundo lugar, el estudio de casos basado en entrevistas en profundidad a un grupo de estudiantes nos dio acceso a datos de su biografía personal y familiar, así como a sus percepciones de la experiencia de encuentro con la universidad. Esta información se expresa en sus representaciones verbales y gráficas, que fueron abordadas mediante un análisis cualitativo.

El estudio sobre la base de las historias de vida nos abrió una nueva perspectiva, dándonos acceso a otros elementos del contexto del estudiante, como a ciertas dinámicas familiares asociables a determinados estilos de inserción; como también a las ideas vinculadas con la elección de la carrera y a sus modos específicos de percibir la experiencia de ingreso. A estas historias nos acercamos para comprender especialmente la situación de los jóvenes cuyos resultados académicos, de logro o de abandono, en la etapa inicial no podían ser explicados exclusivamente por la presencia de los factores destacados en la primera parte. Asimismo, este abordaje permitió desagregar aún más uno de ellos, el referido al máximo nivel educativo de los padres, arrojando luz sobre nuevas regularidades en el tipo de inserción de los hijos.

En cuanto a la decisión de asumir una investigación que combinara abordajes cuantitativos y cualitativos, ella fue estimulada por algunas de las preguntas a las que hemos hecho referencia más arriba, que buscaban explicaciones para los casos en los que el rendimiento académico no respondía a las correlaciones encontradas por los análisis estadísticos. Como lo recuerda Simondon (2012) al referirse a las reflexiones de Platón y de Pitágoras, “las contradicciones de lo sensible son útiles porque llevan al alma hacia la pregunta, y le impiden contentarse con la percepción primitiva de los objetos”. Por eso, un abordaje nos impulsó hacia el otro. Los estudios cuantitativos de la experiencia académica, entre ellos los que se preguntan por los factores asociados al fracaso, llegan a esbozar ciertas regularidades que no pueden ser leyes, y que sirven para explicar solo una parte del fenómeno. Como veremos más adelante, los estudios descriptivos que reconocen la multiplicidad de factores intervinientes en el fenómeno y asumen la complejidad de interrelaciones que se dan en torno al fracaso académico, difícilmente llegan a identificar la jerarquía entre tales factores causales, o a reconocer su lógica intrínseca.

Encuesta sociodemográfica y bases de datos

- Base de datos de Aspirantes: contiene información sociodemográfica y motivacional de todos los aspirantes surgida de una encuesta que la FRBA toma en forma obligatoria a todo ese universo, y que los alumnos responden en el momento de inscribirse para realizar el curso de ingreso, a mediados del año anterior.

El universo de aspirantes está integrado por 4.035 casos, en el que se distinguen dos subconjuntos: a) el grupo que desapueba el ingreso (56%); b) el grupo que aprueba e ingresa a primer año de carrera (44%).

- Base de gestión académica sobre ingresantes: con los resultados académicos de todos los estudiantes que logran ingresar y que contiene la siguiente información: la cantidad de materias regularizadas, la cantidad de finales aprobados y la cantidad de materias en las que se inscribieron al iniciar el segundo ciclo lectivo, en marzo de 2012.

El universo de ingresantes está integrado por 1.721 casos. Para el análisis de los perfiles de rendimiento se seleccionaron 1.095 casos (el 63,6% del total), divididos en dos grupos ubicados en cada uno de los extremos de esta escala: los estudiantes que alcanzaron el mejor nivel de logro, y los de nivel bajo, cada uno a su vez subdividido en otros dos.

Las bases de datos, que conforman estas dos fuentes, y la estructuración de grupos de rendimiento, permitieron realizar un estudio estadístico que abarcó: la descripción basada en tablas de frecuencia, la identificación de relaciones según tablas de contingencia y el cálculo del Chi2 y un análisis de regresión para detectar correlaciones significativas entre las variables dependientes (indicadores de rendimiento académico) y las variables independientes (indicadores sociodemográficos y motivacionales).

Entrevista

Las entrevistas individuales en profundidad: realizadas a una selección de quince estudiantes que ingresaron en 2011. Esta selección incluyó alumnos con diferentes niveles de logro académico durante el primer año. También se seleccionó al azar otro grupo de doce estudiantes que habían ingresado entre el año 2006 y 2009, para lo cual el único criterio fue que hubieran tenido diferentes tipos de trayectoria académico.

Para conocer el proceso, la fuente utilizada es la historia de vida especialmente enfocada en la experiencia académica universitaria. En la primera parte de la entrevista el joven comienza relatando la elección del colegio secundario, sigue con las circunstancias y

motivaciones que lo orientaron a ingresar a la carrera y culmina con una descripción de su desempeño, de los obstáculos encontrados y de las estrategias de aprendizaje adoptadas durante el primer año.

En la segunda parte de la entrevista se solicitó al estudiante que dibujara dos esquemas. El primero, un árbol genealógico que incluía datos sobre la educación y la ocupación de su padre y de su madre, de los cuatro abuelos, y de sus hermanos, así como las fechas y lugares de nacimiento de todos ellos. Además, se simbolizó mediante distinto tipo de líneas la calidad del vínculo percibido por el joven con todos sus familiares. Por último, se solicitó que a cada uno de ellos le asignara una palabra que evocara su respectiva imagen de los integrantes de su sistema familiar.

El segundo esquema consistió en un diagrama que representara la imagen que tenía el estudiante del momento de su ingreso a la universidad. Aquel incluía una figura para la carrera, otras para el alumno/a, sus padres y sus abuelos, y trazos que simbolizaban el vínculo de cada uno de ellos con la carrera y con el joven. Se buscaba recoger por medio de este esquema la percepción del estudiante expresada en imágenes, prescindiendo de las palabras.

El análisis cualitativo de los casos relevó dos tipos de información: a) algunos hechos centrados en las motivaciones, los obstáculos y las estrategias de aprendizaje frente al nuevo contexto, estas incluyen las acciones, las actitudes y los sentimientos frente a los obstáculos, así como otros aspectos o factores relativos al proceso de inserción que no fueron previstos en el análisis cuantitativo; b) la percepción del estudiante referida a ciertos temas o contenidos, tales como: su autopercepción, la organización de los hechos en los relatos como la secuencia de las explicaciones causales, el modo de concebir la relación entre el sujeto y su medio, la imagen del padre, de la madre y la de otros roles masculinos significativos, la red de relaciones percibidas en su universo afectivo-social.

Entre los interrogantes que guían nuestra observación, cabe mencionar los referidos a:

- ¿Cuál es el lugar que tiene el alumno en su sistema familiar, y cómo es su vínculo con quienes integran su familia nuclear?

- ¿Qué dinámica expresa su lugar?
- ¿Es posible identificar correspondencias entre esa dinámica y la que se advierte en su relación con su carrera y el ambiente universitario?
- ¿A quién (o para qué) sirve el éxito o fracaso del estudiante en la universidad, más allá del valor que tenga para sí mismo?
- ¿Hay polaridades en pugna en el relato del alumno? ¿Cuáles son? ¿Admitirían esta algún tipo de intervención por parte de un agente externo?
- En los casos de alumnos que abandonan, ¿cuál o cuáles son las partes de sí mismo que no llevan adelante la acción?

En este marco, nos preguntamos si es posible buscar y encontrar regularidades entre los diversos casos analizados; si se identifican formas o figuras que se repiten en un grado que nos permita modelar los casos. O, por el contrario, cada historia es irrepetible. En tal sentido, nuestro estudio procurará hallar esas tipologías que permitan comprender el modo en que los estudiantes de primer año universitario realizan sus esfuerzos y su relación con los diferentes desenlaces de su trayectoria en ese período.

En lo concerniente al lugar del investigador, nuestra actitud frente a la entrevista, y al análisis en general de la información a la que tuvimos acceso, tuvo como guía las reflexiones de Edgar Morin (2008: 23) y su referencia a la *serendipity*, entendida como el arte de transformar los detalles “insignificantes” en índices que permitan reconstruir una historia por completo. Compartimos su punto de vista cuando señala que “el investigador es alguien que no tiene una idea determinada y se encuentra en un nivel igualitario de búsqueda y compromiso con el objetivo de entender el proceso y hallar una solución”.

Finalmente, cabe advertir que la investigación, así como cada uno de los modos de abordaje se encuadran en un marco espacio-temporal, y por lo tanto no aspiramos a que las regularidades que los resultados arrojan, puedan generalizarse. No obstante, ello pueden abrir nuevas puertas a nuestra comprensión del fenómeno de la inserción y sus vicisitudes, y permitirnos formular nuevos interrogantes y dar cuenta de respuestas que nos orienten en el camino de su conocimiento.

PARTE I

PERSPECTIVA Y REVISIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN ARGENTINA

LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

El sistema de educación universitaria nacional en la Argentina comprendía en 2012 a noventa y ocho universidades y veintiún institutos universitarios, que en reúnen en conjunto más de 1.700 unidades académicas. El sistema de educación superior se completa con el “no universitario”, compuesto por diverso tipo de instituciones de formación docente, que no dependen del gobierno nacional sino de los gobiernos provinciales o de la Ciudad Autónoma. En lo concerniente a las instituciones universitarias, en los últimos veinte años fueron creadas cerca de la mitad, lo que supone la presencia de una fuerte heterogeneidad del sistema, con entidades de diverso grado de evolución y complejidad. (Secretaría de Políticas Universitarias, 2012).

La matrícula de la educación superior de la Argentina, que comprende tanto al sector terciario como al universitario, se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del siglo XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7% anual (García de Fanelli, 2005).

La información disponible destaca que, en la Argentina, las tasas brutas de escolarización superior son las más altas de Latinoamérica, dado que comprende al 50% de los jóvenes de entre 18 y 24 años en 2010. (Cuadro N° 1.1). Por eso, se afirma que el argentino es el sistema de educación superior de la región más avanzado en su proceso de masificación, a la vez que el más diversificado en cuanto a su base institucional, y predominantemente público desde el punto de vista de la composición de la matrícula.

Cuadro 1.1 Sistema de Educación Superior Argentino.
Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años, (2001, 2009-2010)

Población de 18 a 24 años	2001	2009	2010
Tasa Neta Universitaria*	16,0%	18,9%	18,9%
Tasa Bruta Universitaria**	25,0%	35,2%	36,3%
Tasa Bruta de Educación Superior	36,0%	49,2%	50,5%

Fuente: Ministerio Educación - Estadísticas Universitarias. SPU – Anuario 2008/Anuario 2010.

La evolución de la matrícula universitaria en la Argentina muestra un incremento sostenido según los datos del Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Si se toma como referencia el año 2013, esta población ha crecido desde 2003 un 23%, y desde el año 1998 el aumento equivale al 66%. (Ver Cuadro N° 1.2.). Sin embargo, este desarrollo que da cuenta de un acceso masivo a la universidad, no se corresponde con una medida equivalente en el nivel de retención de sus ingresantes, ni en tiempo ni en forma. Un ejemplo de esta índole se observa en el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde un 40% de los alumnos abandona antes de completar las seis materias requeridas para ingresar en sus respectivas facultades y carreras. El fenómeno del abandono, o bajo nivel de retención, no atañe únicamente a las universidades públicas. Si bien ajustado a sus especificidades, en las universidades privadas, la proporción de sus graduados en el año 2013 equivalía a algo menos de un tercio de los nuevos estudiantes inscriptos en tales instituciones ese mismo año (SPU-2013).

Este tipo de datos ubican a la Argentina como el país cuyas tasas de graduación son críticamente bajas respecto de la cantidad de ingresantes comparadas con las del resto de la región, e incluso del mundo. Si bien en los últimos años aumentó la cantidad de graduados universitarios en la Argentina, la tasa de egreso sigue por debajo de la de otros países de la zona⁶, y habla de los bajos índices de eficiencia interna en cada una de las universidades nacionales.⁷

⁶ El Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano señala que, mientras en Brasil se gradúan 4,3 de cada 1.000 habitantes, en el país se producen casi la mitad de graduados: 2,5 por cada 1.000.

Cuadro 1.2. Sistema Universitario Argentino. Matrícula total de estudiantes, 1998-2013

Sector	1998	2003	2008	2013
Estatat	931.010	1.273.832	1.283.482	1.437.605
Privado	169.774	215.411	317.040	393.132
Total	1.100.784	1.489.243	1.600.522	1.830.737

Fuente: Ministerio Educación - Estadísticas Universitarias. SPU – Anuario 2008/Anuario 2013

EL FRACASO: EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN Y EL DESGRANAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

El nivel de deserción en los estudios universitarios en la Argentina oscila entre el 60% y 70% respecto de los alumnos que ingresan anualmente. Si bien las fuentes disponibles no permiten calcular los porcentajes exactos en forma directa, las estimaciones realizadas para distintas unidades académicas confirman estas proporciones. A modo de ejemplo, Kisilevsky (2002) sobre la base de los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias, concluye para el período 1985-1998 que, en todas las carreras de la UBA⁸, la tasa de graduación ronda el 33%⁹. Otras estimaciones, que coinciden en subrayar la gravedad del fenómeno de la deserción universitaria, destacan que solo el 20% de los estudiantes se gradúan en el período de tiempo equivalente a la duración teórica de las carreras (García de Fanelli, 2005). En las universidades nacionales públicas, la tasa de graduación promedio calculada para el último decenio –entre 2006 y 2011- es del 27%, y por lo tanto, la probabilidad de que un estudiante abandone su carrera es del 73%. (Rabossi, 2014)

En el caso de las carreras de Ingeniería la proporción de graduados es aún menor. Como se desarrollará más adelante, la tasa de graduación estimada para todo el país en estas carreras, entre los años 2000 y 2008, oscila entre el 17% y el 22%. En tanto que son altas las tasas de abandono en la etapa de inserción, por ejemplo, de los 5.000 alumnos que se

*Tasa Neta Universitaria: porcentaje de personas con edades comprendidas entre 18 y 24 años (inclusive) que realizan estudios universitarios.

**Tasa Bruta Universitaria: el total de personas matriculadas en el nivel universitario, independientemente de la edad, dividido por la población perteneciente al grupo quinquenal, partiendo de la edad en la que deberían finalizar la secundaria. (UNESCO-2000).

⁷ Sobre los indicadores y niveles de eficiencia interna del sistema de educación superior en Argentina y el resto de América Latina, puede verse M. Rabossi (2014).

⁸ Es el centro de estudios con mayor cantidad de matriculados del país.

⁹ Cabe señalar que el diseño de la información del Anuario Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias no permite calcular en forma directa el porcentaje de deserción. Las tasas de graduación fueron calculadas sobre la base del criterio utilizado por Kisilevsky (2002).

inscriben en el Ciclo Básico Común para Ingeniería en la Universidad de Buenos Aires (UBA), solo ingresa al primer año de la carrera el 24% (1.200)¹⁰.

La ampliación del ingreso que pone en evidencia la evolución de la matrícula universitaria en la Argentina es, en cierto modo, un indicador de que se mantienen vivas las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población, que caracterizó en otros tiempos a la sociedad argentina con una fuerte presencia inmigratoria (INDEC, 2005). Sin embargo, el elevado nivel de fracaso –entendido como el abandono y la excesiva duración de las carreras universitarias– que reflejan los datos estadísticos está mostrando que el contexto en que aquellas aspiraciones tendían sentido, hoy ha cambiado sustantivamente. Es acerca de las características de este cambio sobre las que muchos nos estamos preguntando a fin de encontrar una explicación y, por esa vía tal vez, potenciar la capacidad de acción de los actores involucrados. A su vez, como hemos señalado, los estudios especializados muestran el marcado sesgo en la composición socioeconómica de la población con estudios superiores, donde predominan los sectores de clase media y alta, particularmente entre quienes logran graduarse (García de Fanelli, 2005: 6).

LA FORMACIÓN DE INGENIEROS EN LA ARGENTINA

La oferta de profesionales de las áreas de ingeniería es en la Argentina sustantivamente menor que aquella con la que cuentan los países desarrollados. En nuestro país, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en 2012 se contabilizaba un ingeniero cada 5.000 habitantes¹¹, mientras que en las sociedades del denominado primer mundo la relación es de un ingeniero cada 2.500 habitantes. Toda estrategia en materia de política educativa y económica que incluya entre sus metas un incremento sustantivo de esta oferta, debería tomar como objeto de reflexión las tasas de abandono, así como el proceso por el cual se produce. Ello comporta un insumo básico para idear caminos que incrementen de

¹⁰ Sobre la formación de ingenieros en la Argentina pueden verse los datos informados por el director del Departamento de Hidráulica de la Facultad de Ingeniería de la UBA, y otros especialistas en el artículo de Marcelo Larraquy, en http://www.ieco.clarin.com/campus-ieco/Ingenieria-graduados-ingresantes-vocaciones-cambio_de_tendencia_0_1345065929.html.

¹¹ Los referidos son los últimos datos disponibles, y muestran una mejora de esta proporción en 2012, comparada con la correspondiente a 2003, en que esta relación era de un ingeniero cada 6.500 habitantes. También puede verse una síntesis de la evolución de la ingeniería en la Argentina en Enrique Silva (2014).

modo autosostenido nuestros graduados de ingeniería y, de este modo, hacer un aporte al desarrollo económico social.

El sistema universitario argentino, está regido por la legislación federal e integrado por universidades estatales y universidades privadas. El sistema estatal es financiado por el Estado Nacional y, en lo que respecta a la enseñanza de ingeniería, comprende treinta y siete universidades nacionales. En ellas, las facultades de Ingeniería coexisten con facultades dedicadas a otras áreas del saber, con excepción de la Universidad Tecnológica Nacional, dedicada casi exclusivamente a esta rama disciplinar. En la distribución de la matrícula de nivel universitario en Argentina en 1990, el área de las carreras de Ingeniería y Tecnología en general representaba el 17,1%; en 2010 se redujo al 9,1%. (UNESCO, Anuario Estadístico. 1992 y 2012).

El Cuadro 1.3. señala la evolución de la matrícula de los ingresantes y de los egresados. En él se puede observar una mejora relativa en el egreso de alumnos de estas carreras del 4%, y una mejora en la cantidad de reinscriptos (“estudiantes”) del 12%. El nivel de ingresantes comienza a revertir una tendencia decreciente a partir de la segunda mitad del decenio 2000-2010.

Cuadro 1.3. Carreras de Ingeniería en Argentina. Todo el país, Universidades públicas y privadas (2000-2010)

Año	Estudiantes	Inscriptos	Egresados
2000	101.328	23.103	4.145
2001	103.368	22.412	3.804
2002	100.963	22.379	4.315
2003	96.073	20.392	3.712
2004	97.433	21.698	4.142
2005	95.464	20.118	4.483
2006	97.275	19.839	3.949
2007	101.954	21.448	3.885
2008	108.416	22.714	4.467
2009	110.303	23.389	4.469
2010	113.443	21.962	4.319
Promedio	102.365	21.768	4.154

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario 2000-2010. Estadísticas Universitarias. SPU-Ministerio Educación.

El Cuadro 1.4. indica la razón entre los inscriptos por año en las carreras de Ingeniería entre 2000 y 2003, y los egresados entre 2005 y 2008, cada seis años, que es la duración teórica aproximada de estas carreras. La tasa de graduación anual estimada oscila entre el 17% y el 22%.

Cuadro 1.4. Carreras de Ingeniería en Argentina. Todo el país. Tasa de finalización. Período 2000-2005 / 2005-2010

Nuevos Inscriptos 2000-2005		Egresados 2005-2010	
Año ingreso	Valores absolutos	Razón egresados/ inscriptos	Año egreso
2000	23.103	19,4%	2005
2001	22.412	17,6%	2006
2002	22.379	17,4%	2007
2003	20.392	21,9%	2008
2004	21.698	20,6%	2009
2005	20.118	21,5%	2010

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario 2000/Anuario 2010 Estadísticas Universitarias. SPU-Ministerio Educación.

La Universidad Tecnológica Nacional

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN), como se desarrollará más adelante, denominada en sus inicios Universidad Obrera Nacional, comenzó a funcionar en 1953. Se conformó en un escenario que, como afirman algunos estudios, era propicio para las aspiraciones sociales ascendentes de los estratos socioeconómicos bajos¹². La figura del estudiante universitario trabajador, que identificaba en sus inicios aquella Universidad, reivindicaba la extinción de barreras sociales para todo aquel que aspirase a alcanzar una formación académica superior¹³.

Su estructura se conforma en la actualidad con veintinueve unidades académicas distribuidas a lo largo del territorio nacional, un Instituto Superior y un Centro de Estudios.

¹² En el siguiente apartado se desarrolla una breve historia de los orígenes de la UTN, en el que señalaremos los rasgos específicos que la disitnguían de sus pares, y señalamos en particular el perfil del estudiante al que estaba destinada.

¹³ Cabe preguntarse si estos principios fundacionales perduraron en el tiempo, a la luz de los datos sociodemográficos surgidos de la información disponible sobre su población, y cuyo análisis y vinculación con los niveles de rendimiento de sus actuales estudiantes, se desarrollan en los primeros capítulos de nuestro trabajo.

La UTN atendía en 2013 a un total de 85.384 estudiantes, incluidos sus alumnos de grado y posgrado de todas las especialidades. En las carreras de grado de Ingeniería cursaban en ese mismo año un total de 59.610 estudiantes.

Cuadro 1.5. a. Estudiantes de Ingeniería de la UTN. Todo el país, 2000-2013

Año	Estudiantes	Inscriptos	Egresados
2000	56.801	11.527	1.805
2001	54.710	10.548	1.585
2002	53.122	10.130	1.931
2003	47.538	8.893	1.658
2004	45.535	8.936	1.879
2005	43.320	8.655	2.160
2006	44.863	8.301	1.754
2007	50.498	9.679	1.759
2008	53.987	10.312	2.053
2009	53.725	10.394	2.087
2010	54.803	9.515	1.917
2011	59,610	10.800	2.288
2012	61,103	10.818	2.253
2013	58,713	9.763	1.947
Promedio	57.558	10.274	2.090

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario 2000/Anuario 2010 - Estadísticas Universitarias. SPU-Ministerio Educación y Estadística de la Secretaría Académica Rectorado UTN.

La tasa anual de egreso, tomando como punto de partida el año 2000 y estimando una duración de seis años de carrera, oscila entre el 16,6% y el 27,6%, de acuerdo al detalle indicado en el siguiente cuadro.

Cuadro 1.5. b. Tasa de graduación. Ingeniería de la UTN. Todo el país, 2000-2013.

Año ingreso / Año de egreso	Razón egresados/ inscriptos
2000 / 2005	18,7
2001 / 2006	16,6
2002 / 2007	17,4
2003 / 2008	23,1
2004 / 2009	23,4
2005 / 2010	22,1
2006 / 2011	27,6
2007 / 2012	23,3
2008 / 2013	18,9

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Anuario 2000/Anuario 2010 - Estadísticas Universitarias. SPU-Ministerio Educación y Estadística de la Secretaría Académica Rectorado UTN.

La Facultad Regional Buenos Aires

La Facultad Regional Buenos Aires (FRBA) es una de las primeras unidades académicas de la UTN que se crea, originariamente, con docentes provenientes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. La FRBA desarrolla sus actividades en dos sedes ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: la Sede Medrano, en el barrio de Almagro y la Sede Campus, en el barrio de Villa Lugano. En 2010 contaba con un total de 15.816 estudiantes (Cuadro 1.6.). De acuerdo a los datos del Área de Gestión Académica de la FRBA, el total de matriculados en 2015 asciende a 12.485 estudiantes.

Cuadro 1.6. FRBA- UTN, total de estudiantes (2000-2010)

Año	Estudiantes	Inscriptos	Egresados
2000	12.810	1.848	358
2001	11.879	1.886	425
2002	9.802	1.718	639
2003	9.083	1.960	709
2004	10.588	2.684	971
2005	10.559	2.735	1.152
2006	11.508	2.310	1.033
2007	13.009	2.517	786
2008	15.623	3.166	1.262
2009	15.420	3.298	1.178
2010	15.816	2.747	1.194
Promedio	12.372	2.443	882

Fuente: Elaboración propia sobre la base del *Anuario 2000/Anuario 2013 – Estadísticas Universitarias*. SPU-Ministerio Educación.

En la FRBA la tasa de finalización de los estudios correspondiente al decenio 2000-2010, indica una media del 37%, según datos de la Secretaría de Gestión de esa Facultad Regional y a partir de la diferencias entre ingresantes y egresados. Comparado con las cifras a nivel nacional de la UTN, este porcentaje resulta superior al observado en todo el universo. (Cuadros 1.5 a.: 1.5 b; 1.6.)

Las pautas académicas básicas vigentes en la FRBA son comunes para todas las regionales de la UTN del país. Para ser admitidos en sus carreras, los estudiantes deben aprobar un examen de ingreso. Con ese fin, la Facultad organiza un curso en dos ediciones, la primera en los últimos meses del año anterior y la segunda durante el mes de febrero del año lectivo. También el examen puede rendirse en modalidad de alumno libre en varios turnos entre los meses de diciembre y marzo, en tanto que el curso puede aprobarse por promoción directa mediante la aprobación de exámenes parciales, que prevén instancias de recuperación. El curso consta de dos módulos, uno con información sobre las normas y organización interna de la Facultad y de la Universidad, y otro con contenidos de matemática y física correspondientes a los que se dictan en el nivel medio. La inscripción al curso de ingreso es libre y gratuita, no se fijan cupos dado que se admite a todos los alumnos que hayan aprobado el examen en alguna de las instancias previstas. El porcentaje de aprobación anual durante el último decenio, hasta 2015 inclusive, ha oscilado entre el 37% y el 45%.

Los planes de estudio de las diversas especialidades de las carreras de Ingeniería se estiman en una duración total de cinco años y medio a seis años, con asignaturas anuales o cuatrimestrales en proporciones que varían según la disciplina. Para mantener la condición de alumno regular se debe aprobar un mínimo de dos finales por año¹⁴; en términos generales, cuando esto no se cumple, el estudiante no puede inscribirse para cursar asignaturas hasta tanto llegar a ese mínimo, si bien puede solicitar excepciones. El caso del paso del primer año al segundo posterior al ingreso es algo particular, ya que las dos materias del curso de ingreso se computan como dos finales aprobados, razón por la cual, un estudiante puede cursar materias en el segundo año, aun no habiendo aprobado ninguna asignatura de primer año del plan de la carrera en la que se inscribió. Por último, cabe recordar que de las seis a ocho materias de primer año de cada plan, gran parte son homogéneas para todas las orientaciones y comprenden contenidos de las ciencias básicas.

¹⁴ Estas son las normas comunes a todas las universidades nacionales que rige la Ley de Educación Superior sancionada en 1995. La exigencia de aprobar como mínimo dos materias por año, según datos de 2011, sólo la logra en promedio el 13,6% de los estudiantes de las 38 universidades nacionales, en tanto que el 44% se encuentra por debajo de este mínimo. (Rabossi, 2014)

En suma, el sistema de educación superior argentino presenta dos características contradictorias que hablan de una tensión interna cuyas raíces y causas son amplias, complejas y aunque ampliamente analizadas, su matriz permanece aún oscura e irresoluta. Por una parte, es el más avanzado de la región en su proceso de masificación, con una matrícula universitaria que se incrementa a un ritmo sostenido. Por otra, las bajas tasas de retención de sus ingresantes, en consecuencia, las tasas de graduación son las más críticas comparadas con el resto de la región, e incluso del mundo.

El alto nivel de ingreso es, en cierto modo, un indicador de la vigencia de las aspiraciones de movilidad social ascendente de la población, rasgo que ha sido histórico en nuestra sociedad, del cual la propia creación de la otrora Universidad Obrera Nacional es un signo. Sin embargo, otro sesgo que relativiza el primero, es que entre la población con estudios superiores predominan los sectores de clase media y alta.

Por otra parte, la formación de ingenieros en el país se encuentra por debajo de las necesidades de la sociedad y es sustantivamente inferior a la de los países desarrollados. Ello es tanto el efecto de que en estas carreras, tanto la tasa de graduación como el nivel de ingresantes son bajas en relación con el resto de las carreras, sin bien esto último ha comenzado a revertirse en los últimos años.

Esta breve caracterización pone de manifiesto la importancia de hallar e instrumentar dispositivos que mejoren la eficacia y la eficiencia del sistema de formación superior en general, y de ingenieros en particular. La posibilidad de identificar algunas claves que colaboren en el diseño de tales dispositivos, constituye el estímulo de la investigación en la que trabajamos.

Antes de avanzar en el análisis de los factores y los procesos que traman el encuentro de un joven estudiante con la universidad, cuya comprensión podría orientarnos en la identificación de aquellas claves, volveremos una vez más hacia atrás, llevando nuestra atención al origen de la institución cuyo presente y el de sus estudiantes deseamos explorar.

LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD OBRERA NACIONAL, UNA HISTORIA Y UN CONTEXTO

La enseñanza técnica en la Argentina entre finales del siglo XIX y comienzos del XX

Las primeras iniciativas que procuraban relacionar en la Argentina la educación pública con una actividad económica específica, en particular con el fomento de las industrias nacionales, se sitúan en el último tercio del siglo XIX, en el campo de los estudios de nivel medio. Impulsados por las ideas de tendencia utilitaria y práctica de la enseñanza, comenzaron a anexarse a las instituciones oficiales preexistentes nuevas áreas de instrucción técnica. No obstante, su existencia es inestable y no logrará consolidarse hasta bien entrado el siglo XX. La diversificación y la expansión de la oferta educativa impulsada por esas ideas, da algunos pasos al comienzo del siglo de la mano de los sectores privados ligados a la actividad industrial, que crean los primeros establecimientos de enseñanza técnica.

En el ámbito de la educación superior el desarrollo de las “disciplinas modernas”, entre la última parte del siglo XIX y comienzos del XX, es aún más errático. Las universidades en su mayoría se mantenían ajenas a las consideradas “disciplinas modernas” y entre ellas a la enseñanza técnica, más allá de las advertencias de quienes, como Avellaneda, tenían a su cargo la política nacional en materia educativa y llamaban a responder a las demandas del progreso, y que “exigía ingenieros, geólogos y naturalistas, más necesarios...que los teólogos y los abogados”.¹⁵

La distinción entre dos tipos de educación media, la tradicional y la técnica-práctica, y su respectiva asociación a grupos sociales diferentes, se percibe en el proyecto educativo del gobierno radical de 1918. Su texto, prevé el desarrollo de la formación a técnica como una estrategia para insertar en el sistema educativo de aquellos sectores que no accedían a los establecimientos secundarios tradicionales o a la Universidad¹⁶. En tal sentido, esta formación ya era percibida como una vía de ascenso social, e impulsa la creación de

¹⁵ Avellaneda, N. (1910) Escritos y Discursos, 1870. Buenos Aires. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

¹⁶ Reflejado en el artículo 104 del Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública presentado por el Ministro de Justicia y Educación de Hipólito Yrigoyen, en 1918, citado por Miranda, A. e Iazzetta, O. (1982) pp. 277-289

escuelas de artes y oficios y las escuelas industriales, cuyo crecimiento se vuelve sostenido a partir de la década de 1920. (Álvarez de Tomassone, 2006).

La enseñanza técnica y el impulso a la industrialización en la época de Perón

Durante la década de 1940, en cuyo marco se crea la Universidad Obrera Nacional – primera forma de la que posteriormente fuera rediseñada bajo el nombre actual de Universidad Tecnológica Nacional- la sociedad argentina protagoniza un proceso de transformaciones económicas, demográficas y políticas que preparaban cambios profundos en su estructura y en los rasgos de sus actores sociales. Para nombrar sólo algunos, la migración interna, el desarrollo de la urbanización y la aceleración de la primera etapa de industrialización, que dan el marco al surgimiento del peronismo¹⁷.

De este período, recordamos aquí algunos rasgos ampliamente reconocidos que caracterizaron la política peronista: la integración de la sociedad emigrante y criolla a la sociedad moderna y cosmopolita; la incorporación de la clase obrera –organizada en un sindicalismo “depurado” de las ideologías de izquierda- al sistema político; el franco apoyo al sector industrial crecido al abrigo de la Segunda Guerra mundial; el fuerte impulso a la participación del Estado en la dirección y la regulación de la economía.¹⁸

La impronta del pensamiento nacionalista¹⁹ en la posición e ideología de Perón que, en el plano cultural, se traducía entre otras cosas, en su defensa de una “personalidad nacional”, que se ubicaba por encima y exigía la renuncia “de los afanes individuales de los hombres”. En ese marco, asignaba a la universidad un rol sustantivo, que debía tener “un alma argentina” y “transformar nuestra patria de *asimiladora* de cultura en *creadora* de cultura”²⁰. El Estado asume un rol activo en la orientación y dirección de la cultura y de la educación, lo que implicaba desplegar altos niveles de centralización y coordinación, y

¹⁷ Sobre la historia de los orígenes de la UTN, puede verse Nápoli, F. (2004), y Álvarez de Tomassone, D. (2006).

¹⁸ Para un panorama general de la sociedad durante los gobiernos peronistas de 1945 a 1955, puede verse Romero, L. A. (2001), p.p. 97 y sig.

¹⁹ Para las interpretaciones de la ideología peronista puede verse Ciria, A. (1971) y Del Barco, R. (1983); las marcas del pensamiento nacionalista en la posición ideológica de Perón y su movimiento son abordadas por Imaz, J. L. (1973) y Navarro Gerassi, M. (1968)

²⁰ Párrafos extraídos de una serie de escritos de Juan D. Perón, en 1948, en portugués, titulados “A cultura”, citados por Álvarez de Tomassone, D. (2006)

abandonar la antigua neutralidad. Así, se asume que la orientación profesional de los jóvenes es una función social del Estado²¹.

La política pública basó la defensa de la independencia nacional, la promoción del progreso económico y el crecimiento del poderío internacional, en el desarrollo de la industria, y consecuentemente dio un valor prominente a la capacitación y formación de los trabajadores de todos los niveles y jerarquías que en ella se ocupaban: obreros, técnicos e ingenieros.

De este modo, la Argentina, abrevaba en la creencia expandida a partir de la primera posguerra, tanto en las sociedades europeas como latinoamericanas, del poder transformador y de la potencialidad del sistema educativo en la generación de progreso. Inspirado en las acciones emprendidas, entre otros, por sus vecinos latinoamericanos, el gobierno argentino impulsa un sistema centralizado de educación e instrucción popular, mediante la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y la Universidad Obrera Nacional (Armstrong y otros, 1971).

En nuestro caso, el intento de articular un sistema integral de educación técnica, no obstante, dejó de lado en un primer momento la estructura institucional dependiente del Ministerio-Secretaría de Educación, toda vez que tanto aquella Comisión como la nueva Universidad quedaban bajo la órbita del Ministerio de Trabajo y Previsión.²² La CNAOP fue organizada como ente autárquico presidido por el Secretario de Trabajo y Previsión, y sus miembros eran designados por el Poder Ejecutivo. Su función principal era vigilar, controlar y dirigir el trabajo de los menores entre los 14 y los 18 años, que se desarrollaba tanto en establecimientos industriales cuanto en escuelas instaladas por la CNAOP.

El sistema así conformado, estaba previsto en el Primer Plan Quinquenal que, en materia de enseñanza técnica, proponía el objetivo de convertirla en un camino para que el obrero y el artesano lleguen a la universidad. Los primeros tramos comprendían: capacitación, perfeccionamiento y especialización. El título de técnico²³, que otorgaba esta última, habilitaba el ingreso a la universidad.

²¹ Constitución Argentina de 1949. Cap. III, IV.

²² Si bien fue creada en 1948, la CNAOP, recién en 1951 pasó a depender del Ministerio de Educación, éste mismo organizado como tal a partir de la reforma constitucional de 1949.

²³ Este título reemplazó en 1952, al de “perito”, definido en un primer momento.

Esa visión que articulaba educación, trabajo y progreso social, ya se enunciada en 1944 desde la Secretaría de Trabajo y Previsión a cargo de Perón, cuando al instrumentar la organización del aprendizaje y el trabajo de los menores, se enuncia que “si el obrero aumenta su nivel cultural y técnico podrá esperar y pretender un lógico acrecentamiento de su capacidad de producción y en consecuencia, salarios más altos y una mejor ubicación en los cuadros sociales”²⁴.

De la Universidad Obrera Nacional a la Universidad Tecnológica Nacional, 1948 - 1962

En el mes de mayo de 1948 en el Congreso Nacional, cuyas dos Cámaras contaban con mayoría oficialista, comienza a tratarse un proyecto del Poder Ejecutivo firmado por su Presidente, el Ministro del Interior y el Secretario de Trabajo y Previsión. Tres meses más tarde, el 19 de agosto de 1948, el proyecto es sancionado como Ley con el número 13.229. El Capítulo I de esa norma, implantaba el segundo ciclo de aprendizaje orientado a la especialización técnica, para los trabajadores formados en las escuelas de la CNAOP.²⁵

En el Capítulo II, art. 9 de dicha Ley, establecía la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) como institución superior de enseñanza técnica. Sus objetivos señalaban dos sentidos claros y convergentes: formar integralmente profesionales de origen obrero, y satisfacer las necesidades de la industria argentina. Al egresado se le otorgaba el título de Ingeniero de Fábrica en las especialidades correspondientes. Cuatro años después, en 1952, se concretó finalmente su organización al aprobarse su Reglamento mediante el Decreto 3014/52, que regía su funcionamiento con carácter de Universidad. Los primeros cursos comenzaron a dictarse en el mes de marzo de 1953.

²⁴ Así era expresado en los fundamentos del decreto 14.538 del 3 de junio de 1944, que organizaba y reglamentaba el aprendizaje y el trabajo de los menores. Anales de Legislación Argentina, *Decretos*. Buenos Aires. La Ley, 1944, T. IV, pp. 332-338. (en adelante A.D.L.A)

²⁵ Para el origen, primeras transformaciones, e interpretaciones de la historia de la UTN, puede verse: Pineau, P., y Dussel, I. (1995); Pineau, P. (1997); Puigróss, A. (1995); Cucuzza, H. (1997); Nápoli (2004); y Álvarez de Tomassone, D. (2006)

Desde el punto de vista de su organización y estructura, esta nueva institución de educación superior también tenía rasgos diferentes a sus pares del sistema universitario, las principales son:

- Dependía de la CNAOP, que actuaba en la órbita de la Secretario de Trabajo y Previsión, que en 1949 ascendería al rango de Ministerio.
- Sus gastos, en principio financiados por el Poder Ejecutivo, serían solventados por un fondo especial destinado al aprendizaje y administrado por la CNAOP.
- Su funcionamiento: Su gobierno era ejercido por un Rector, nombrado por el Poder Ejecutivo, y debía ser argentino, obrero, y egresado de la Escuela Sindical dependiente de la CGT, del conjunto de sus atribuciones, las cuestiones substanciales quedaban subordinadas a la decisión final de la CNAOP, como por ejemplo la aprobación del plan de estudios. Su estructura contaba, además, con un Consejo Asesor, con representantes de la industria y de los obreros, que era el nexo entre la Universidad y la estructura productiva.

La Ley especificaba las condiciones para ingresar a la UON, cuyas particularidades las diferenciaban de aquellas que regían para el resto de las universidades del sistema de educación superior vigente. Nos interesa destacar los siguientes requisitos que se exigía a los jóvenes aspirantes:

- Tener título técnico de formación media, de las escuelas de fábrica o de las industriales del Estado.
- Demostrar, mediante libreta de trabajo, la condición de obrero, y desarrollar esta actividad simultáneamente en un área afín con la carrera que cursaran.
- Comprobar buena conducta.

El plan y el régimen de estudios también tenía rasgos particulares, directamente vinculados a su objetivo de formar a estudiantes que trabajaban:

- Las clases teórico-prácticas se dictaban de lunes a viernes y exclusivamente en horario vespertino, entre las 19 y las 22.30 horas. La asistencia a todas las clases y a los actos de la universidad era obligatoria.

La UON se distinguía de la universidad tradicional por sus fines, su régimen de estudios, su íntima vinculación con el medio económico-productivo, y el perfil claramente definido

del estudiante que aspiraba a formar. Sus rasgos²⁶ comportaban la materialización de una parte sustantiva de las ideas y anhelos de Perón, su creador: “la Nación organizada”, la exaltación del trabajo por su función social que dignificaba al hombre beneficiando a la comunidad, y por su potente valor educativo en tanto la práctica esclarece, complementa y enriquece la teoría.

Tras el derrocamiento de Perón en 1955, y como consecuencia de ello, con el nuevo gobierno se inicia una revisión de las políticas, entre ellas la educativa, de la época que allí se quería dar por finalizada. Naturalmente ello comprendía un replanteo de la recientemente creada UON, e incluso de su propia existencia. Las universidades son intervenidas y comienza un período de discusiones que culminarán, en lo que a aquella respecta, durante el gobierno de Frondizi con la sanción de la Ley 14.855 (Ley de Autonomía) del 14 de octubre de 1959, que resuelve la continuidad de la institución, pero la reestructura y cambia su nombre por Universidad Tecnológica Nacional (U.T.N.)²⁷.

Desde entonces, la U.T.N. pasó a integrar el sistema universitario nacional bajo el régimen de autarquía que caracterizaba a las demás instituciones de educación superior, y se la desvincula de la CNAOP. Se le asigna la función específica de crear, preservar y transmitir la técnica y la cultura universal en el campo de la tecnología, y es la única Universidad Nacional del país cuya estructura académica tiene a las ingenierías como objetivo central. El 31 de agosto de 1962, la Asamblea Universitaria aprobó el Primer Estatuto de UTN, que al momento contaba con once (11) Facultades Regionales.

De los cambios y continuidades entre el diseño originario de la UON y el que se consagra a partir de la Ley que la refunda como UTN, nos interesa recordar aquí aquellos que se refieren a las condiciones impuestas a los aspirantes a ingresar y al perfil general definido para el estudiante de la UTN.

En cuanto al régimen de ingreso, se ampliaba la admisión a todos los egresados del ciclo medio, si bien quienes no fueran egresados de escuela técnica debían rendir un examen previo de contenidos. Se excluye la comprobación de buena conducta solicitada en 1948.

²⁶ Así surge del texto de la Ley de creación, N° 13.229/48, y del Reglamento de organización y función de la UON, Decreto N° 3.014/52, A.D.L.A., 1952, T. XII, pp. 646-652

²⁷ Una síntesis de la historia y evolución de la UON hasta 1955, y de los debates y alternativas que culminarán en 1959 con la creación de la UTN, puede verse, entre otros, en Álvarez de Tomassone, D. (2006), pp. 56 y sig.

Asimismo, el aspirante debía comprobar en forma fehaciente que trabaja, pero no se exigía que fuera obrero. No obstante, se mantiene para el alumno durante toda la carrera la exigencia de trabajar en la industria una rama afín a la especialidad elegida.

El régimen de enseñanza mantuvo las modalidades propias de la etapa inicial, es decir clases teórico-prácticas, asistencia obligatoria, y cursos en horario vespertino.

Entre las diversas funciones sociales que el Estatuto asignaba a la universidad, se proponía la implementación de un sistema de becas para sus estudiantes.

El 7 de julio de 1960 se efectúa la primera colocación de grados en la Facultad Regional Buenos Aires, que incluía a la primera promoción que egresara en 1957. En toda la UTN, a partir de 1959 se mantiene un discreto pero sostenido incremento de ingresantes, similar al que registran las otras universidades nacionales. Entre aquel año y 1962, sus nuevos inscriptos pasaban de aproximadamente 1350 a 1950 estudiantes; la matrícula total que en el año 1959 era cercana a los 2380 alumnos llega en 1962 a los 3800. En cuanto a sus egresados, desde aquella primera promoción de 1957 hasta 1962, sumaron 777 ingenieros, es decir un promedio cercano a los 130 graduados por año, que equivalen a algo menos del 10% de los nuevos ingresantes de 1959.

Este último dato nos remite al problema de la eficiencia interna de la universidad, al que ya hemos hecho referencia. También éste fue un aspecto que, desde los primeros años de existencia la UON, preocupaba a quienes tenían la responsabilidad política de aprobar su continuidad, y planteaban la necesidad de hacer una selección de los alumnos ingresantes como para que “la mortandad académica no sea tan elevada”²⁸. Un problema complejo en el convergen múltiples factores, no siempre fáciles de desentrañar, y sobre el cual intentamos dar cuenta en los próximos análisis.

²⁸ Así lo señalaba el Diputado por Córdoba, Rafael Hernández Ramírez, de la Unión Cívica Radical del Pueblo, (*Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*. Congreso Nacional, 1959, Buenos Aires; citado por Álvarez de Tomassone, D. (2006), p. 77)

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y MODOS DE ABORDAR LA INSERCIÓN EN EDUCACIÓN

LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

La tradición teórica de la investigación socioeducativa reconoce un momento inicial hacia los años 1940 y 1950, especialmente en Estados Unidos, en que los estudios privilegiaron la interpretación de los resultados educativos a partir de dos conjuntos de factores que enfatizaban el logro individual. Por un lado, un serie de factores personales, entendiendo por ello los que indicaban racionalidad, inteligencia y efectos acumulativos de desempeños exitosos; y por otro, un conjunto de factores indicativos de la adscripción a valores de superación personal en una sociedad que promovía el éxito. Así, por una parte, y no en vano, numerosos desarrollos didácticos de los textos de econometría y psicometría se basaban en las experiencias aplicadas a tales fines estimativos, y por su lado, la sociología funcionalista erigía los cimientos de las recompensas de la sociedad adscriptiva y liberal. (Boado, 2011).

Las críticas, especialmente europeas desde inicios de los 60, se hicieron oír a los efectos de “corregir” esa suerte de perversión “eugenésica”, que conformaba el trasfondo de estas aplicaciones, donde indudablemente los privilegiados por algo no explicitado no dejaban de aparecer como triunfadores, y los fracasados como inevitablemente condenados. Los informes de Coleman en los años 60, de Jenks y colaboradores en 1972, los trabajos de Bowles y Gintis de los 70, y de Carnoy en los 80 en Estados Unidos, de Bernstein en los 70 en Reino Unido y de Boudon y Bourdieu en Francia desde fines de los 60, conformaron “el escenario” para el cambio de rumbo de las investigaciones de las ciencias sociales sobre los logros educativos y sus relaciones con factores extraacadémicos e intraacadémicos. De manera clara, y más allá del desempeño educativo *stricto sensu*, cambió el perfil y contenido de los estudios sobre los desempeños y logros educativos en las instituciones de enseñanza, especializándose cada vez más las diferentes corrientes en los factores extra o

intraacadémicos, relegando sensiblemente los aspectos psicométricos, la propensión racional, y la adscripción al logro.

Por un lado, se ha reconocido que los factores extraacadémicos, que reúnen a los factores de contexto social, demográfico, cultural y económico, tienen un efecto innegable en el desempeño. No obstante, es posible admitir una importante variabilidad de sus impactos entre los diferentes países.

Numerosos trabajos han tenido el mérito de señalar cómo los orígenes familiares afectan los desempeños educativos de los estudiantes²⁹. Así, se han focalizado en el rol de la situación socioocupacional de los padres, su nivel cultural, el ingreso económico del grupo familiar, el tipo y tamaño del hogar, lo que incluye su estructura y completud, el número de hermanos y dependientes, el grupo étnico.

Dando un paso más en el análisis de estos factores, algunos de estos estudios indicaron el efecto reproductivista de la estructura de desigualdades, preexistente a los logros. Aportaban, así, una clave para comprender la evidencia de que la apropiación social de la educación no resultaba permeable a cualquier tipo de contexto social.

En esa línea, los estudios específicos de movilidad social vincularon el cambio estructural observado en la posguerra con la universalización del acceso educativo y con la reproducción de la desigualdad, en casi todos los países de Europa y de América³⁰.

Por otro lado, con el desarrollo de políticas sociales educativas, bien de tipo redistributivo, o bien de compensación por acción afirmativa, y de las nuevas administraciones creadas en el marco de esas políticas en Europa –desde fines de los 40– y en Estados Unidos –desde fines de los 50– emergió la preocupación por los factores intraacadémicos relativos al espacio institucional, considerado el marco propio de la enseñanza.

²⁹ Un conjunto de estos trabajos se refieren más adelante al analizar los estudios cuantitativos y las conclusiones de diversas investigaciones, tales como: Latiesa (1992); González Barbera (2003); Ana María Ezcurra (2005); Gil Flores (2010); Goldenhersh, Coria y Saino, (2011); Saltalamacchia (2012); Blanco *et al.* (2012); Aina (2012). Además, puede verse la revisión bibliográfica de A.M. García de Fanelli (2014).

³⁰ Para estudios sobre el continente europeo ver Crompton (1993) y Wright (1997). Para el caso uruguayo y el resto de América Latina, ver Boado (2011).

Así, entre los polos del determinismo individual y de la sociedad, emergió el interés en desentrañar la “trama oculta” institucional a fin de comprender las diferencias de los resultados en logros y fracasos académicos, que no siempre obedecían a los patrones predictivos definidos en los modelos deterministas. Se intentaba así, zanjar discusiones interminables entre los defensores de estos diferentes enfoques.

Asimismo, a partir de los años 70 el conocimiento del fenómeno de inserción en la educación superior y sus condicionantes se vio beneficiado con nuevos instrumentos de investigación y con la emergencia de demandas del propio sistema educativo. El desarrollo de la estadística y de la informática dio acceso a bases de datos que superaron los contornos restringidos de los estudios iniciales. Estos recursos, junto a los nuevos reclamos desde la experiencia pedagógica y los requerimientos para la planificación, estimularon la expansión de la investigación aplicada en Ciencias Sociales.

La preocupación por el “espacio institucional” fue ganando un lugar en la búsqueda de determinantes de los resultados educativos, así como el dar respuestas para el qué, el cómo y el cuánto hacía la institución educativa por sus alumnos en sus diversos niveles: primario, secundario, técnico o superior. En el contexto del enfoque centrado en el espacio institucional emergieron análisis sobre distintos componentes de este “interior” del proceso educativo: los recursos materiales, la infraestructura y el equipamiento de la institución; los dispositivos administrativos y los pedagógicos; el clima organizacional; la praxis docente; la calidad y cantidad de la producción científica, etcétera. Todos fueron señalados como importantes en un sentido amplio.

Cabe señalar que la mayor atención en esos componentes envuelve preocupaciones de carácter presupuestario, que van más allá de su relación con los logros individuales de los alumnos. Forman parte de las prácticas de evaluación institucional que siguieron a la expansión generalizada del sistema educativo en los países occidentales. En este marco, la preocupación por la eficiencia y eficacia de la organización poco a poco fue cobrando mayor importancia, tanto para los mismos centros educativos como para las entidades de coordinación de política educativa y presupuestaria.

A lo largo de la transformación del sistema de instrucción y de los modos de abordar su análisis, el fenómeno del abandono de los estudios constituyó un indicador privilegiado para medir e interpretar sus resultados del proceso y del sistema educativo. En efecto, el abandono puede ser considerado la máxima expresión de la dificultad de inserción en alguno de los tramos de una trayectoria educativa. Y, al tiempo que habla del proceso de selección social que opera en el sistema de enseñanza, es una medida de la eficacia de tal sistema y de la institución (Latiesa, 1992). Desde las últimas décadas, algunas investigaciones han reunido ambos puntos de vista, como las de Tinto (1982, 2003), que se interesa por la administración de la institución (*management*), y a la vez por los problemas de inserción de los alumnos en la universidad.

Quienes se preocupan por el proceso de selección que atraviesa el recorrido educativo de una población, tratan de saber si en aquel existe algún patrón. Los análisis sociológicos tienden a interpretar que la enseñanza superior se comporta como un “filtro social”, cuyo resultado es la regulación de la movilidad social. Este tema ha sido extensamente tratado en diversos países, y hay consenso en destacar las asimetrías en el acceso y en el egreso de las instituciones universitarias, aun considerando la estructura de desigualdad de oportunidades propia de cada país. Entendida como “medida del rendimiento académico”, la deserción es la contracara del desempeño esperado por una institución universitaria, y un indicador de su grado de eficacia o de su déficit. Además del abandono, la eficacia suele ser estudiada a través del nivel de logros o éxito de los alumnos en sus estudios y del retraso en el ritmo de cursada, es decir, el desgranamiento. El impacto y valoración de estos indicadores puede ser divergente y depende del grado de “naturalidad” con el que la unidad académica asuma la posibilidad de que sus alumnos deserten o abandonen. Ellos pueden representar una falta en el cumplimiento de su misión y sus objetivos; o bien una mala asignación de fondos presupuestarios. Es claro que las interpretaciones podrán variar según el nivel educativo analizado, tales como el primario y el secundario, en los que la asistencia cobertura de niños y de jóvenes, en muchos casos, es obligatoria.

Es importante aclarar que las dificultades de inserción que derivan en el abandono, no son necesariamente interpretadas como un fracaso para el individuo. Los observadores del fenómeno reconocen que ellas pueden ser un acto de expresión de que el deseo del alumno

se orienta verdaderamente hacia otra actividad. Así lo destacan las investigaciones de Tinto, quien encuentra un número relevante de desertores que no consideraban el abandono de su carrera como un fracaso en sus vidas.

En adelante, se refieren los principales conceptos y debates en torno al problema de nuestra investigación, la experiencia de inserción en los estudios universitarios; las investigaciones que responden a diferentes maneras de interpretar tal experiencia y sus posibles desenlaces.

LAS PRINCIPALES TEORÍAS

Como hemos referido brevemente, la historia de los abordajes de los problemas de la educación ha ido acompañando la propia transformación de esta, y en ello queda incluida la manera de comprender y explicar el fracaso o el éxito en la universidad. Las investigaciones recorren un variado conjunto de estrategias; parten de puntos de vista que ponen el acento en distintos componentes y actores, y estructuran el análisis de acuerdo a diferentes modelos, en función de las variables y las metodologías elegidas.

El devenir de ese recorrido se expresa en dos enfoques teóricos generales, uno tributario de los estudios macrosociológicos, y otro de la microsociología y la psicología. Los primeros prestan más atención al contexto socioeconómico del estudiante, y pueden incluir referencias a los cambios del marco sociopolítico. Los segundos, se centran preferentemente en el sujeto, en su interacción con el ambiente institucional y sus actores; en el proceso; y se interesan por la perspectiva del estudiante.

Estos enfoques dan lugar a varios modelos de análisis que pueden sintetizarse en función del énfasis en que centran sus observaciones y sus explicaciones, a saber: modelos psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacción estudiante-institución. Un modelo que atraviesa y recoge en parte los desarrollos de todos ellos es el que se interesa en las relaciones del sujeto con el saber, al que más adelante nos referiremos en particular. Naturalmente, como toda clasificación, esta reconoce zonas de solapamiento y entrecruzamiento dado que es cada vez más frecuente encontrar abordajes que desde una

perspectiva multidisciplinar combinan elementos sustantivos de los diversos modelos (Himmel, 2005).

Enfoques centrados en el contexto socioeconómico

Se trata de investigaciones que toman en cuenta el origen familiar o el entorno del estudiante. Como hemos dicho, son las que buscan sus explicaciones en factores extraacadémicos, tradicionalmente entendidos como “externos” al sujeto.

Sociologías de la reproducción de la diferencia

En este marco se inscriben las investigaciones que analizan el rendimiento académico en contextos marcados por el incremento de sectores de bajos ingresos en la matrícula universitaria, y que señalan la correlación entre este fenómeno y la baja tasa de graduación (Forquin, 1983; Van Haecht, 1999). También nombrada como “sociología de las desigualdades”, es la rama de la Sociología que comenzó estudiando el espacio escolar y mostró que las posiciones allí ocupadas por los niños eran correlativas a las posiciones de los padres en el espacio social. Estas “sociologías de la diferencia”, como las denomina Charlot (2008: 142), destacan la correlación entre bajo rendimiento, bajos ingresos y bajo capital cultural.

Sea cual fuere el nivel educativo del que se trate, la teoría de la reproducción que estudia el “fracaso escolar” se basa en las correlaciones estadísticas para explicar por qué, y a veces cómo, los alumnos terminan ocupando tal o cual posición en ese ámbito. Como hemos citado, en esta línea se destacan los trabajos de Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1971), Bowles y Gintis (1976), y los posteriores de Duru-Bellat (1988) y Langouet (1994).

El supuesto que orienta a una parte de esa sociología es que las diferencias en el desempeño, más que a la falta de recursos económicos, estaría asociada a la desigual distribución de los recursos que forman el capital cultural de un sujeto. En este concepto se incluyen, además de ciertos saberes, factores relacionados con valores tales como el que da sentido al sacrificio del bienestar actual en favor del éxito futuro.

Como metodología de trabajo, el análisis estadístico es su principal herramienta y, a diferencia del enfoque que mira el proceso, toma en forma aislada algunos atributos que caracterizan a los estudiantes. Busca relaciones constantes entre esos factores y los resultados académicos, para luego poder deducir que tienen algún tipo de incidencia en el proceso estudiado. Así, la evidencia de la vinculación entre la educación recibida en la institución familiar y los resultados escolares, los ha llevado a afirmar que existe una relación de causa efecto entre ambas situaciones. Es precisamente esta relación de *causalidad* la que ha sido puesta en duda, por abordajes posteriores, como veremos más adelante³¹.

Se refieren a continuación algunas investigaciones relativas a este enfoque.

Investigaciones centradas en factores familiares

Para establecer y probar esa articulación se consideran diferentes aspectos del contexto familiar de los alumnos. Como indicación general, cabe señalar que el peso y el tipo de incidencia que esos factores tienen sobre el proceso educativo del individuo puede presentar variaciones sustantivas en función del nivel educativo que se analice. No es nuestra intención reunir en este breve espacio todo lo realizado al respecto, solo presentamos una síntesis sistematizada y clasificada de las investigaciones más significativas para el propósito de nuestro trabajo.

El estudio de las características del ambiente familiar, a partir de los aportes del Informe de Coleman (1966), se ha venido realizando en torno a dos grandes dimensiones, una de carácter más estructural y otra más funcional. En la dimensión estructural (*background*) se encuentran factores tales como el nivel socioeconómico, el nivel de formación de los padres, los recursos culturales, la estructura familiar, etcétera. La dimensión funcional (*clima*), comprende factores que hacen a la dinámica del contexto en el que vive el alumno, como por ejemplo las relaciones padres-hijos, la utilización del tiempo en el hogar, las expectativas y aspiraciones de los padres, los hábitos, las costumbres, entre otros.

³¹ Hacemos referencia a los desarrollos abordados por Bernard Charlot, (2008).

El nivel socioeconómico y educativo de la familia es el factor estructural más estudiado, no solo por los sociólogos de las desigualdades, sino también por los interesados en la eficiencia de las escuelas. Se le atribuye una gran influencia en todas las etapas educativas, desde la escolaridad del niño hasta los niveles superiores. En la síntesis haremos referencia a algunos análisis sobre la educación en niveles anteriores a la universidad, ya que nos interesa destacar las diferencias de impacto de este factor en las otras etapas.

Algunas investigaciones sobre educación media encuentran una correlación positiva entre el nivel sociocultural de la familia, y los resultados y las prácticas en el rendimiento escolar de los hijos.

Fotheringham y Creal (1980), en un estudio cuantitativo sobre la etapa escolar, mediante el método de regresión, buscan explicar la competencia lectora de los alumnos a partir del nivel académico del padre y de la madre, de los ingresos familiares y de la profesión del padre. Concluyen que el nivel académico del padre presenta un peso superior en la explicación y que en conjunto, las variables anteriores, explican el 28% de la varianza en la competencia lectora.

Para identificar los factores que influyen en las aspiraciones académicas de los alumnos y en su rendimiento en la educación media, Pascarella, Walberg, Haertel y Junker (1981), realizan un estudio del que nos interesa destacar las observaciones sobre la formación de los padres. Los autores concluyen que ella tiene un impacto significativo en la modulación de las aspiraciones de sus hijos, y en consecuencia en su productividad en la escuela.

Morrow (1983), en un estudio sobre el nivel medio donde pretendía comprobar la influencia del nivel socioeducativo de los padres sobre el interés por la lectura, concluye que los alumnos que más interés muestran por la lectura son aquellos cuya madre tiene un nivel académico elemental o medio, y cuyo padre tiene un nivel superior de grado (diplomatura); los alumnos con menor interés son aquellos cuya madre trabaja (sin formación académica) y cuyo padre tiene un nivel de educación medio.

Tejedor y Caride (1988), en un análisis sobre la enseñanza media en España, concluyen que: la categoría de alumnos con mejor rendimiento está compuesta por aquellos que

pertenecen a la clase social alta y cuyo padre tiene nivel de estudios superior y la madre tiene nivel medio. La categoría de rendimiento más bajo, por su parte, la componen alumnos de clase social baja cuyos padres tienen los estudios incompletos.

Gil Flores (2010) estudia en una población de quinto año de educación primaria de Andalucía, la incidencia de los hábitos y las actitudes hacia la lectura por parte de las familias sobre el nivel de desarrollo alcanzado por sus hijos en matemática y comunicación lingüística. Entre los resultados más significativos observados, se confirma la presencia de mayores rendimientos en los estudiantes cuyos padres dedican más tiempo y presentan actitudes positivas hacia la lectura.

Corral Blanco et al. (2012) analizan la influencia de la estructura del entorno familiar sobre el rendimiento académico a partir de los resultados y cuestionarios del estudio PIRLS 2011, que mide competencias lingüísticas en alumnos de 4º grado de educación primaria. Entre las variables analizadas se encuentran: el nivel de estudios de las familias, el tiempo de asistencia a la educación infantil, las expectativas de los padres sobre el nivel educativo a alcanzar por los hijos, los hábitos de lectura de los padres y de los estudiantes, el nivel de ingresos de la zona de residencia familiar y el rendimiento en lengua en la prueba.

Los resultados del estudio llevan a los autores a concluir que el nivel educativo familiar, por sí solo, no aparece como un buen predictor del rendimiento de los alumnos en la prueba. Además, observan la presencia de otros factores que correlacionan positivamente con el rendimiento, tales como la actividad temprana del niño en lengua, los hábitos de lectura del padre y los hábitos de lectura del estudiante. Tales resultados son interpretados como indicadores de que existe la posibilidad de actuar sobre otras dimensiones que atenúen el peso en el desempeño en la escuela primaria, tradicionalmente asignado a factores estructurales como el nivel socioeducativo de los padres.

Algunas investigaciones reconocen que el impacto de la condición socioeconómica familiar puede variar mucho según el nivel de educación que se analice. Así, Husén (1967), en su trabajo concluye que en la mayoría de los países las diferencias de nivel instructivo logrado entre alumnos con padres de estatus ocupacional heterogéneo, reproducen estas distinciones de estatus, pero en rangos que varían en función de la edad del hijo. Así, esa

reproducción es muy acusada cuando el hijo tiene hasta 13 años, mientras que a los 18 años (al término de la enseñanza secundaria) la correspondencia entre ambas estructuras no es significativa. Otros autores avalan la hipótesis de que este tipo de resultados mostraría indirectamente un proceso previo de autoselección, es decir, que en el universo de esos estudiantes de 18 años, ya habría quedado autoexcluida una tipología de jóvenes, cuyos padres tienen un menor rango ocupacional, que no llegan al fin del secundario.

En efecto, en sus estudios comparativos Latiesa (1992) no halló que una vez alcanzado el nivel universitario, en el rendimiento de los alumnos fuera significativa la incidencia del nivel cultural o la categoría sociocupacional de los padres. En el mismo sentido, también descarta otros factores personales como la inteligencia, el sexo, u otras variables psicológicas de personalidad. En general, los estudios han mostrado que todas estas variables tienen incidencia en los logros educativos de primaria, secundaria y enseñanza técnico-profesional, pero una vez que se arriba a la universidad dejan de tener potencial explicativo, acaso porque ya habrían operado como “filtros” en los niveles previos.

Este resultado es convergente con los estudios pioneros realizados por Germani y Sautú en la Argentina (1965), quienes en ese grado de formación –universitario– asignan mayor importancia a otros rasgos del individuo, como la motivación y el compromiso con el estudio. Encuentran que estos tienen mayor peso sobre la regularidad, el rendimiento y el éxito, en tanto que observan que el conjunto de indicadores del origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la Universidad. Nuestra propia investigación toma en cuenta estas afirmaciones e intenta ponerlas a prueba al analizar el rendimiento de la población estudiada.

En ese sentido, también se alinean las observaciones de González Barbera (2003), quien constata que en España la influencia del nivel sociocultural de la familia en el rendimiento de los alumnos parece ser más acusada en los cursos de educación primaria, mientras que en secundaria resulta mucho menor. La autora atribuye esta observación a la circunstancia de que los alumnos procedentes de niveles más bajos no continúan estudios no obligatorios y, los que lo hacen, lo lograrían sobre la base de una alta capacidad que estaría compensando la influencia de la clase sociocultural a la que pertenecen.

Sin embargo, otros trabajos sobre poblaciones de estudiantes universitarios constatan la fuerte correlación entre el origen social y las posibilidades de éxito en la inserción académica. Por ejemplo, Ana María Ezcurra (2005), sobre la base de los conceptos de la teoría de la reproducción vincula el contexto social, económico y político con el *habitus* de los alumnos del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, cuyo perfil social parece fuertemente impactado por las transformaciones de la sociedad argentina en las últimas cuatro décadas. Observa que estos cambios afectaron a los jóvenes pertenecientes a la incrementada masa de pobres e indigentes, cuyas condiciones de vida produjeron efectos bio-psico-sociales. Y, una de las consecuencias habría sido la anulación de toda posibilidad de relacionar esfuerzo presente (fuertemente ligado a la educación y al trabajo) con bienestar futuro. Entonces, aquí el contexto está dejando una huella significativa en la percepción del estudiante y su capacidad de proyectar.

En consonancia con estas conclusiones, los resultados de un estudio reciente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba (Goldenhersh, Coria y Saino, 2011) advierten que los principales factores predictores de “éxito” en estas carreras son el estudio de los padres y la situación socioeconómica del estudiante, además del grado de rendimiento obtenido en el primer año. El trabajo estudió con métodos cuantitativos el rendimiento académico de una cohorte a partir del año 1996. Junto a las variables independientes ya mencionadas, se incluía el tipo de establecimiento y de título de los estudios secundarios, el sexo, la manera en que el alumno costeara su carrera y las personas con las que vivía. La variable dependiente era: abandono/retraso, o bien culminación/continuidad.

La influencia de los antecedentes familiares sobre la deserción en universidades italianas, es abordada por un estudio que focaliza en las condiciones culturales y económicas de las familias, así como en el contexto laboral, Aina (2012). El análisis cuantitativo encuentra que tanto el nivel de matriculación como el de deserción entre la población de 18 a 30 años, se relacionan con los estudios de los padres y con el ingreso de los hogares. Es particularmente significativo el impacto de la pertenencia al quintil de ingresos más bajos respecto del acceso a la matriculación, en tanto que no lo es respecto de los niveles de deserción. El estudio se basó en los datos del European Community

Household Panel para personas. Además de las variables referidas, se incluían: el género, la edad, y el potencial del mercado laboral del lugar de residencia.

Otros resultados de este trabajo encuentran una correlación positiva entre la matriculación universitaria y las condiciones del mercado laboral. Si bien esto mismo impacta negativamente sobre el riesgo de deserción, el que a su vez es mayor entre los hombres respecto de las mujeres, por efecto del atractivo de las ofertas laborales en las regiones económicas más prósperas. Esta circunstancia también puede explicarse como un efecto de la mayor inversión en educación por parte de las mujeres como reaseguro frente a la discriminación laboral, o a que exista la posibilidad de que las mujeres sean más persistentes que los hombres para los estudios.

Cabe señalar que este tipo de análisis al tiempo que detectan una correlación entre variables socioculturales y de rendimiento educativo, no son suficientes para afirmar relaciones de causalidad entre factores. Dejan abiertos nuevos interrogantes, como por ejemplo si entre estos factores existe una jerarquía en su incidencia sobre los intereses y resultados obtenidos por el hijo. Quedan por identificar las dinámicas que subyacen a esa correlación y que atraviesan esos vínculos. En la búsqueda de respuestas a este tipo de interrogantes los estudios trascienden las fronteras del análisis de correlación de variables y avanzan hacia estudios enfocados en los individuos y con abordajes cualitativos.

En efecto, la influencia del contexto social en los estudiantes universitarios es también analizada con métodos cualitativos enfocados en las representaciones de los jóvenes, como la investigación de Homero Saltalamacchia (2012), que busca identificar la relación entre ese contexto, las representaciones de la vida universitaria, el éxito y el fracaso académico. Su trabajo mira una universidad del conurbano de la provincia de Buenos Aires. Sobre la base de abordajes previos, conjetura que en el perfil de estos estudiantes de origen socioeconómico bajo predominan quienes: a) tienen una representación vaga o inexistente sobre el tipo de estudios y los roles que desempeñan los profesionales de la carrera elegida; b) asocian la permanencia en la universidad con la posesión de prestigio social y con la movilidad social ascendente; c) disponen de herramientas que no son adecuadas para los estudios universitarios, tanto por sus *habitus* de aprendizaje como por el oficio de

estudiante conformado en la escuela secundaria. Su hipótesis sostiene que estos rasgos son efecto del origen social, ya que estos jóvenes no han contado con personajes significativos en su contexto relacional que los familiarizase con las actividades universitarias y profesionales

Quienes han explorado aquellos otros aspectos de la familia que referíamos, como su “dimensión funcional”, lo hacen sobre la base de la presunción de que el estatus social no es suficiente para explicar la inserción de los hijos en la escuela. Marjoribanks (1984) realizó un estudio cuantitativo en la educación media que observaba la mediación que ejerce la variable “interacciones padres-hijos” entre otras dos: el estatus sociofamiliar, y el rendimiento académico. En ese marco, se consideraron factores tales como: el soporte materno y paterno de la actividad escolar del hijo; las interacciones padre-hijo relativas a la enseñanza o al terreno afectivo; y las aspiraciones y expectativas de los padres. Como variable dependiente se tomaron las aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos. El trabajo concluye que existe una vinculación entre el modo en que los padres ejercen su rol y la actitud del hijo frente al aprendizaje. Así, se explica que el soporte materno percibido tiene incidencia positiva respecto de las aspiraciones del alumno; y existe correspondencia entre el soporte paterno percibido y el estatus ocupacional de este. Este tipo de relaciones es encontrado también en otros estudios posteriores como el de Gómez Dacal (1992).

A propósito de este tipo de conclusiones surgen dos observaciones. En primer lugar, sería interesante considerar si la influencia de este factor relacional familiar es de la misma naturaleza entre la población que cursa estudios universitarios. En segundo lugar, remarcar que, en cierto modo, ellas dejan abierta una perspectiva no siempre presente en las explicaciones del modelo teórico que pone el foco en aspectos del contexto familiar no anclados en factores socioeconómicos. Las críticas a las conclusiones de este modelo también son objeto de reflexión por parte de los análisis de la relación del sujeto con el saber, al que nos referiremos a continuación.

En efecto, en un intento por ir más allá de los límites de la sociología de la reproducción, la sociología de la relación con el saber se interesa específicamente por la cuestión del

sujeto, cuya máxima aspiración es contribuir, en un marco multidisciplinar, a la elaboración de una teoría capaz de pensar el acceso a la educación como una compleja trama de relaciones entre el sujeto, el saber y los factores por este involucrados.

La particularidad del enfoque de los teóricos de la relación con el saber, como Charlot, radica en su propuesta de hacer una lectura en positivo. Ello implica preguntar por lo “que pasa” en vez de por lo que falta en un fenómeno, vale decir, situándose en la perspectiva del sujeto, prestar atención a cuál es el tipo de actividad que pone en marcha el alumno; qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros. Todo ello, para comprender cómo se construye la situación del alumno que fracasa en la persecución de una meta de aprendizaje (Charlot, 2008: 51).

Los límites del enfoque reproductivista, la importancia de combinar métodos e hipótesis

Desde un análisis crítico, Charlot (2008) repara en los límites que no puede traspasar el enfoque reproductivista. Por un lado, en lo concerniente a las relaciones de causalidad entre factores, las correlaciones estadísticas solo permiten afirmar que las variables socioeconómicas y los resultados escolares tienen “algo que ver” entre sí, pero solo eso. En tanto que no autorizan a sostener que “el origen social es la causa del fracaso escolar”, ya que una correlación no puede ser interpretada en términos de causalidad. Si bien, no se desconoce que ella induce a pensar en una mediación, no logra mostrar cómo se produce. Resta explicar la naturaleza de la vinculación de ambas situaciones, es decir, cómo opera esa incidencia sobre el rendimiento, cuál es el proceso que produce el impacto observado, cuáles serían los dispositivos que articulan esa vinculación.

En ese sentido, Werner (1989) señala que los análisis en términos de posiciones sociales no dan cuenta de la complejidad del fenómeno de la inserción en los ámbitos universitarios. Si bien está comprobado que los hijos de sectores con bajo nivel de instrucción tienen muchas menos oportunidades que otros para acceder a la universidad, no deja de ser cierto que, aunque en proporciones comparativamente menores, muchos de ellos han logrado y logran ingresar.

Como lo afirma Charlot (2008:35-41), en la observación del problema del “fracaso escolar” se constata la existencia significativa de casos de contextos sociales desfavorables con presencia de factores de riesgo que harían prever el abandono, pero sin embargo, esto no sucede. Así, se hace evidente una tensión en el poder explicativo de este modelo teórico, que resulta insuficiente para dar cuenta de los desenlaces con éxito académico en ciertos contextos. En la misma sintonía, se objeta que el modelo de la desigualdad no incluye aquellos factores que expliquen el mal desempeño de estudiantes cuyos padres tienen formación superior y un contexto favorable.

Otra crítica a este enfoque apunta al modo de concebir su objeto de estudio, el estudiante, más precisamente a la “idea de sujeto” que supone. En su desarrollo sobre la *sociología del sujeto, y la relación con el saber*, Charlot subraya que las así clasificadas “explicaciones sociológicas sustancialistas”, tienden a buscar la verdad de un objeto en sus características intrínsecas, independientemente de la red de relaciones que mantiene con otros objetos en el seno de un sistema, conjunto o estructura. Charlot sostiene que un sujeto no es una sustancia cerrada e inalterable, sino el producto de sus relaciones que son pasibles de modificación. También cuestiona el rol pasivo que ese enfoque asigna al sujeto.

Esta crítica alcanza a la sociología de la reproducción en lo que respecta a los primeros desarrollos del concepto de *habitus*³² (Bourdieu, 1991). Esa noción, entendida como “contexto incorporado” asigna al sujeto una naturaleza tal que lo constriñe a un cierto comportamiento predeterminado del que se derivaría, casi necesariamente en cierto resultado escolar. En ese marco se subraya que el trabajo empírico de Bourdieu, sobre la base de esa noción, no ha prestado la *suficiente atención a la diferencia entre la posesión del capital y la activación del capital*. Tampoco ha puesto atención en el proceso que tiene lugar a partir del encuentro entre los individuos dentro de la escena educativa. Bourdieu no se ocupa de mostrar empíricamente cómo los individuos se mueven sobre la base de recursos culturales que tienen que ver con la clase social en el momento de interactuar con las instituciones.

³²Cabe señalar que Charlot admite que en el caso de Bourdieu sus posteriores trabajos han revisado estos supuestos.

Por todo esto, sus desarrollos dejan planteada la necesidad de entender los modos concretos a través de los cuales los padres de las clases dominantes facilitan el progreso de sus hijos, o bien los de las clases subalternas no lo favorecen. Los estudios sobre la relación con el saber a los que se hará referencia intentan avanzar sobre estos interrogantes así como señalar los conceptos que pueden ser de utilidad para afrontarlos.

Enfoques centrados en el sujeto y en sus relaciones con el contexto

Otros abordajes proponen dar un paso más allá del sustancialismo a través de enfoques que podríamos agrupar como “sistémicos”, y cuyo centro de interés son las relaciones del sujeto con su contexto. Sus análisis se proponen dar cuenta de los procesos, sus lógicas y sus dinámicas, asignan un rol activo al individuo, suelen centrarse en la percepción y las representaciones sociales del sujeto. En esta categoría quedan comprendidos trabajos que responden a cierto “modelo sociológico”, a un “modelo psicológico” y a la “sociología de la relación con el saber”, cuyo enfoque reúne elementos de ambos³³.

Así, algunos análisis se interesan por el proceso que se desencadena con el ingreso del alumno a la universidad, buscan en ese *proceso* la clave de las diferencias de rendimiento. Enfocándose en el sujeto analizan sus relaciones con el entorno universitario, y tratan de ver en ellas las formas en que son compensadas las desventajas que sufre el estudiante. Este es concebido más que como una esencia invariable, como el efecto de una trama de relaciones.

El modelo sociológico de Spady (1970), tomando en cuenta la teoría del suicidio de Durkheim, analiza el proceso que lleva al alumno a tomar la decisión de desertar. Su análisis se focaliza en las relaciones que estructura el estudiante y en los factores que inciden en ello. Llega a la conclusión que la decisión de desertar responde a la dificultad de integración con el entorno de la educación superior. En ese proceso asigna gran importancia la incidencia del ambiente familiar del estudiante porque afecta su potencial académico, y a la congruencia normativa entre sus diferentes ámbitos de referencia. Ellos tienen directa

³³ En este marco se inscriben los trabajos en los que funda Charlot sus concepciones teóricas, entre ellos: Beillerot, Jacky; Bouillet, Alain; Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1989) y Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (1996).

relación con el rendimiento académico, el desarrollo intelectual y el apoyo obtenido de los pares. La articulación causal sería en este caso la siguiente: el déficit en la integración social produce insatisfacción y, en consecuencia, un debilitamiento del compromiso institucional que finalmente conducirá a la decisión de desertar.

Entre quienes estudian el proceso de inserción superior, Panaia (2013) realiza valiosas consideraciones sobre la deserción basadas en estudios realizados desde los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Universidad Tecnológica Nacional. Retomando estudios previos sobre deserción universitaria³⁴, se aboca al análisis de los momentos de bifurcación, definidos como momentos particulares que alteran radicalmente la orientación de un proceso. Ejemplos de estos momentos en las trayectorias de estudiantes universitarios son las interrupciones de las trayectorias educativas y los cambios de carrera. Los cambios de carrera, según la autora, constituyen un momento fundamental para comprender las representaciones de los estudiantes sobre sus dificultades y sus expectativas en torno a la inserción académica y profesional. Son estos momentos donde se hace evidente el desfasaje entre las expectativas del alumnado y lo que la carrera elegida puede ofrecer en términos de desarrollo profesional e ingresos. La relevancia de este momento se funda en la recurrencia de los cambios de carrera, que interrumpen las trayectorias, y en el hecho de que una quinta parte de estas interrupciones se extienden por períodos que exceden el año de duración.

Para analizar los momentos de bifurcación, Panaia emplea los conceptos de ingredientes, secuencias y motores. Los primeros tienen que ver con los elementos que conforman el contexto pertinente a un suceso. Las secuencias se definen como los cambios de dirección o alteraciones de recorridos que conforman un proceso, que se desagregan en diferentes secuencias. Los motores son los generadores del movimiento dentro de una secuencia, que ponen a los sujetos en tensión y los conducen a la toma de decisiones.

El concepto de motor es utilizado para identificar las motivaciones que inducen a completar o bien a abandonar una carrera universitaria. El trabajo de Prieto (2010) identifica a la frustración como motor fundamental del abandono. Este se articula con tres motores principales señalados por los que abandonan según su percepción: la dificultad de

³⁴ Puede verse además otros trabajos de Panaia (2006a; 2006b; 2009), Pazos (2004) y Prieto (2010).

aprobación de las materias –en particular la instancia de examen final–; la insatisfacción con el plan de estudios o sus cambios; y circunstancias ajenas a la carrera, como problemas económicos o de salud. Todos ellos remiten a obstáculos que se interponen entre los estudiantes y su objetivo de finalizar su carrera. Con frecuencia, los motores interactúan entre sí, en relaciones de contraposición o de colaboración. El ejemplo más característico de la oposición es el choque entre el mandato familiar a finalizar los estudios y la insatisfacción con los contenidos de las carreras elegidas. Contrariamente, la inserción laboral puede actuar como un motor que colabore con el desarrollo de los estudios al impulsar y facilitar la finalización de los estudios.

En esta misma línea, Chiercher (2013) estudia los procesos que llevan a la decisión por parte de un estudiante universitario de abandonar su carrera. En cuanto a su naturaleza, advierte que no siempre se trata de una decisión racional o planificada, en tanto que sus causas son múltiples, por lo que deben indagarse en diversos planos: social, institucional, académico, vocacional y personal. Como conclusión de su estudio sobre “abandonadores” en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Río Cuarto, el autor destaca la importancia de tres situaciones predictoras de la decisión de abandonar los estudios: el mal rendimiento académico, la combinación de estudio y trabajo y las dificultades experimentadas en ciertas materias del primer año.

Teobaldo (1996), en su investigación cuantitativa y cualitativa sobre estudiantes del ciclo básico de la Universidad de Buenos Aires, señala que el disloque en su condición de alumno se debe a que no llegan a adquirir el “oficio de estudiante”. Este implica aprender y adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, a diferentes normativas y funcionamiento institucional, así como disponer de ciertas competencias como la capacidad de síntesis, la comprensión de textos y el uso adecuado de la lengua oral y escrita. Su trabajo aborda también el impacto del medio socioeconómico y psíquico del alumno para explicar el abandono de las carreras.

En sintonía con este tipo de enfoque, Alain Coulon (1995, 1997) analiza el proceso de inserción centrándose en el concepto de afiliación, desde un tipo de abordaje inspirado en los trabajos de los etnometodólogos. Comparte su concepción de que las instituciones en

las que vivimos se construyen social, cotidiana e incesantemente, y de allí su interés en los procedimientos de producción de mundos donde busca las claves para comprender por qué ciertos alumnos abandonan mientras otros siguen adelante. Sostiene la hipótesis según la cual “si el sujeto logra afiliarse a la universidad, logrará alcanzar su estatus de *estudiante*”, y por lo tanto tendrá éxito en el permanecer en la carrera o en la universidad (Coulon, 1995: 123-132).

En un trabajo que utiliza como marco teórico algunos de estos conceptos, Estrada Ruiz (2014) analiza los problemas de afiliación juvenil, desafiliación institucional, identidad y ausencia de capacidades del oficio del estudiante que conducen a decisiones de deserción en estudiantes de educación media superior en el Estado de Sonora, México. Para su investigación utiliza el método biográfico, realizando un análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a los jóvenes que abandonan su formación.

Estrada Ruiz encuentra que en la deserción aparecen dos procesos estructurales que actúan en conjunto: el que implica la reprobación y el que hace a la relación entre desafiliación institucional y afiliación juvenil. Del primero, se subrayan sus efectos de desmotivación y autoinculpatorios que el mal rendimiento académico tiene en los estudiantes. Se genera, de esta forma, en los estudiantes la idea de que la escuela no fue “hecha” para ellos.

De esta manera, esta dinámica interacciona con los procesos de afiliación y desafiliación específicos del pasaje de la educación secundaria a la educación media superior en México, transición marcada por cambios de grupo y de instituciones. Es allí donde deben generarse nuevas relaciones entre pares, y se aprenden las nuevas reglas que rigen las relaciones sociales dentro de las instituciones de educación media superior. El abandono de los estudiantes estaría demostrando, para Estrada Ruiz (2014), un deficiente accionar institucional para afiliar a los estudiantes, que tampoco logran generar relaciones significativas con sus pares (en buena medida porque desertan en el primer año). De hecho, en el análisis de las entrevistas, se señalan las referencias positivas constantes que los estudiantes hacen sobre la escuela secundaria, donde describen un mayor acompañamiento

por parte de los docentes, mayor facilidad para aprobar las materias y mejores relaciones de amistad que allí se generaban.

Entre los abordajes que conciben al sujeto como un ser activo, y buscan captar sus especificidades, se encuentra la citada investigación de Saltalamacchia (2012), que busca establecer la relación entre el contexto social y las representaciones de la vida universitaria en el ingresante a una carrera de grado. Es un ejemplo de articulación de análisis cuanti y cualitativo, que si bien parte del enfoque de la sociología de la reproducción, trata de superar sus limitaciones al recurrir al estudio de las representaciones sociales para arrojar luz sobre las dificultades de inserción y sobre la posibilidad de concebir formas de contrarrestarlas.

Otras investigaciones prestan atención a aspectos personales del individuo, y adoptan preferentemente un modelo de análisis psicológico³⁵. Los trabajos de Fishbein y Ajzen (1975), se proponen explicar algunos aspectos de los logros y fracasos académicos, en particular el proceso que lleva a un estudiante a mantenerse en la carrera o a abandonar. Con ese objetivo analizan las conductas, las actitudes y las normas subjetivas reguladoras de las decisiones del estudiante que se traducen en un comportamiento, el de seguir o el de dejar. Concluyen que la deserción es el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y, consecuentemente, la persistencia es su fortalecimiento. Attinasi (1986) expande este modelo al incorporar las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria después de su ingreso.

Un estudio de Reyes Tejada (2003) sobre la influencia que los rasgos psicológicos tienen en el rendimiento académico en el primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Perú, analiza los efectos de variables relacionadas: con la ansiedad ante los exámenes, con los rasgos de la personalidad (reservada/afectuosa, capacidad intelectual, madurez/inmadurez, sumisión/dominancia), con el autoconcepto (académico, social, emocional y familiar), y con la asertividad (autoasertividad y heteroasertividad). Como resultados más relevantes, la autora encuentra una correlación

³⁵ Para una referencia a los modelos de análisis de la deserción en los estudios universitarios puede verse el trabajo de Himmel (2002).

positiva, estadísticamente significativa, entre rendimiento y autoconcepto académico, siendo esta la única variable predictora. También encuentra una correlación positiva con el autoconcepto familiar, y una negativa con el factor sumisión/dominancia de la personalidad.

Por su parte la Psicología Vocacional, a fin de intervenir proactivamente en procesos que afectan a los jóvenes, ha estudiado sus formas de afrontar ciertas problemáticas sociales, como la que se les plantea al concluir su escolarización secundaria y tener que proyectarse al futuro. En ese camino, las investigaciones ampliaron progresivamente sus herramientas y arribaron a modelos centrados en el análisis de las “representaciones sociales”. Tal es el sentido de los trabajos de Diana Aisenson (2007, 2009, 2011), entre otros, que buscan la incidencia de esas representaciones en las intenciones de los jóvenes, en la construcción de sus identidades, en su forma de enfrentar las transiciones y de orientarse en la vida. Encuentran en tales representaciones las anticipaciones para el futuro y los proyectos de los jóvenes. Ponen el foco en los procesos psicológicos que se dan en sus interacciones con los contextos de socialización.

Sobre la base de la información surgida de la percepción, algunos trabajos concluyen que en los procesos de transición e itinerarios de vida, el mayor poder de los jóvenes radica en su capacidad de *reconocer sus recursos personales* y de *elaborar estrategias*, así como en su posibilidad de contar con un *sostén familiar y social*. La ausencia de tales capacidades conlleva una mayor dificultad para la construcción de sus proyectos de vida (Aisenson, 2007).

Nuestras observaciones concuerdan con las conclusiones de Aisenson en lo concerniente a la importancia de esas capacidades y recursos de apoyo. Sin embargo, consideramos que es posible avanzar un paso más y tratar de pensar los mecanismos y los prerrequisitos que están en juego en el sujeto para que los recursos y sus representaciones tengan efecto en esos procesos vitales. Entendemos, como lo señala Charlot, que para lograr la internalización del contexto, aquel capital cultural aportado por la familia, el sujeto debe realizar un acto de apropiación. Este acto supone la capacidad de conocerse a sí mismo, inseparable de cierta capacidad para diferenciarse de su medio (de origen y del contexto

presente). Distancia que le permite ser “uno” distinto y separado, sin perder la conexión. Por ello indagamos sobre las condiciones que hacen posible ese movimiento de individuación, y con ese fin prestamos especial atención a la estructura familiar, y a las formas de existencia del reconocimiento recíproco de los roles que modula el sistema familiar, en cuyo seno cobran forma esas capacidades.

En tal sentido, resulta interesante el enfoque de la investigación de Claudia Messing (2009), dado que abre una perspectiva para mirar al sujeto a través de sus relaciones, en este caso, sus relaciones constitutivas de orden familiar. En efecto, desde un enfoque psicológico transgeneracional, Messing desarrolla una investigación que se propone detectar la correlación entre las nuevas sintomatologías vocacionales y ocupacionales, y los modelos de autoridad familiar internalizados por los jóvenes que solicitan orientación vocacional. Basado en una muestra de 154 jóvenes pertenecientes a 84 familias, el estudio concluye que en el 81% de las familias consultadas se verifica un vínculo simétrico (entre padres e hijos) de enfrentamiento de igual a igual. En este marco, la simetría es definida como un posicionamiento interno imaginario en un plano de igualdad y sobre todo de autoabastecimiento emocional, de mimetización e indiscriminación con el lugar del adulto. Entre sus interesantes observaciones, la investigadora encuentra que los jóvenes viven con naturalidad esta desubicación de los roles, es decir, esa relación simétrica. Ella no es percibida como problemática, ni por los padres ni por los hijos. Asimismo, estos jóvenes expresan una valoración positiva hacia sus familias.

Cuando los hijos quedan ubicados como iguales, quedan interiormente solos, sin puntos de apoyo ni capacidad para jerarquizar entre los estímulos del afuera. La simetría es la cara de la falta de autoridad instalada en los vínculos familiares actuales, y la consecuente percepción de falta de apoyo. Como hipótesis explicativa del proceso que está en juego, la investigadora concluye que la falta de límites protectores pone en marcha en el adolescente una desconexión emocional como mecanismo de defensa, que se instala como permanente. La falta de energía que de ello se deriva, impide percibir con claridad los propios intereses vocacionales, no tienen un registro claro de sí mismos, ni pueden apasionarse porque han quedado “desconectados”.

La autora señala que todavía no se ha descubierto la importancia de la simetrización y la mimetización de los vínculos familiares entre los principales determinantes de los nuevos síntomas que padecen los jóvenes, tales como graves problemas de aprendizaje y terrores fóbicos paralizantes. La combinación de fragilidad de los intereses y las conductas fóbicas ante el aprendizaje determinan, en muchos casos, el abandono de la carrera. Finalmente, señala que el diseño de soluciones para este problema debe incluir canales para que el sujeto salga del modelo simétrico, recupere el acercamiento afectivo y, de este modo, restablezca su condición de hijo.

Nuestro propio abordaje encuentra en su estudio interesantes líneas de reflexión que permiten vincular los desarrollos de la observación de esta psicología transpersonal con miradas más características de las ciencias sociales.

Modelos centrados en la motivación y el logro

Un conjunto de trabajos evalúa el impacto que en los resultados académicos pueden tener factores subjetivos presentes en la dinámica de una carrera, como por ejemplo la motivación por algún tipo de logro. Los principales estudios corresponden a la corriente de la psicología cognitiva que identifica tres tipos de motivación de logro y sus respectivos modelos de análisis: a) la motivación social; b) la motivación dependiente de las atribuciones causales; y c) la motivación dependiente de las metas. Este tipo de abordajes se basan en el estudio de las percepciones y de las representaciones sociales de los estudiantes.

El modelo que estudia la motivación de logro social, la define como una fuerza que empuja y dirige la consecución en forma competitiva de un objetivo reconocido socialmente. Desde este enfoque se explica que la conducta del sujeto en presencia de una motivación social se ve sometida a una dinámica que debe articular dos fuerzas contrapuestas: por un lado, la necesidad de éxito o logro y, por otro, la necesidad de evitar el fracaso. Cada una de estas fuerzas están compuestas por tres elementos: *la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad de y el valor de*. Así, un estudiante obtendría buenos resultados escolares si cuenta con grandes deseos de lograr éxito, pero a la vez si su temor

al fracaso es menor que su necesidad de tener éxito, y al mismo tiempo si las tareas asignadas no son demasiado fáciles ni demasiado difíciles (González Barbera, 2003).

Asimismo, el modelo de expectativa-valor, desarrollado por Eccles y Wigfield (1995) es una variante de la teoría de la motivación de logro. Los autores parten de identificar cuatro fuentes del valor que una tarea puede representar para el ejecutor: a) El valor de consecución, referido a la importancia que tiene para el sujeto hacer bien esta actividad; b) el valor intrínseco, que es el interés inherente al sujeto en enfrentarse a esa actividad; c) el valor de utilidad, basado en el uso futuro que el sujeto cree que tiene esa actividad para sus intereses y necesidades; y d) el costo o demanda de trabajo implicado por la tarea, entendido como el sacrificio que el individuo debe hacer para cumplir con los requisitos que ella le demanda. Los resultados académicos se analizan en función del sentido que el sujeto asigne a la realización de una carrera y en el que podrán aparecer uno o varios de estos valores asociados.

El enfoque que estudia la función de las atribuciones causales en la motivación, analiza las explicaciones a las que recurre el sujeto para dar cuenta de sus éxitos y de sus fracasos, y el rol que ellas tienen respecto de la motivación de logro (Álvaro Page, 1990). Por ejemplo, Weiner (1989) observa que las expectativas, las emociones y las motivaciones de un individuo están determinadas por su manera de percibir y atribuir los resultados que obtiene. Estas atribuciones causales operan en diversas dimensiones, a saber: a) en el *locus* de control, si las causas se perciben como internas al sujeto, es decir, como producto de su habilidad o su esfuerzo, o como externas a él, asociadas a la dificultad de la tarea o a factores de suerte; b) en la estabilidad, las causas designadas pueden ser estables, como una habilidad personal o la dificultad de la tarea, o inestables, tanto por esfuerzo o por azar; c) en la controlabilidad de las causas por parte del sujeto, quien puede percibir que controla las causas (mediante el esfuerzo personal), o bien que no (por depender de una habilidad que no posee o del azar).

El proceso de atribución causal de los resultados académicos por el alumno tendría consecuencias cognitivas y afectivas. Así, el lugar del control, el grado de estabilidad y el nivel de controlabilidad asignados al sujeto en su relación con las causas determinará sus

expectativas y sus afectos. Lo que en un proceso recursivo terminaría condicionando su nivel de logros. Este tipo de modelos se orienta a diseñar dispositivos que mejoren el rendimiento de los estudiantes basados en el supuesto de que es posible enseñar otros patrones de atribución más adaptativos. Sin embargo, se ha objetado su poder explicativo dado que las experiencias de intervenciones basadas en estos indicadores no han obtenido resultados positivos significativos (Page, 1990). En consecuencia, para que una intervención sobre ese proceso de determinaciones pueda producir un cambio en los resultados, el análisis debería tener que trascender este tipo de factores subjetivos. Acaso, la pregunta por cuál podría ser el nivel que incluya y a la vez trascienda al individuo donde ir a buscar la razón de unas u otras percepciones subjetivas.

En modelo centrado en las metas académicas como sustento de la motivación analiza los objetivos que percibe un individuo mediante la realización de sus estudios. Ellos pueden estar enfocados en el aprendizaje, o bien en los resultados. Esta diferencia en la motivación suele estar asociada a diferencias en sus actitudes y en su rendimiento, aunque los estudios pueden arribar a conclusiones divergentes. Algunos análisis encuentran un perfil más o menos constante entre los alumnos orientados hacia una meta de aprendizaje, a saber: se implican en las tareas; intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; mantienen un autoconcepto relativamente alto; no se desaniman frente a las dificultades; y consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o de precisión en el proceso seguido. Por su parte, quienes son movidos por una meta de ejecución y validan su capacidad a través de las notas, tienden a: utilizar estrategias poco efectivas; desmoralizarse ante las dificultades, atribuir los errores a su falta de capacidad y, generalmente, tener un autoconcepto pobre y autoestima baja. Por el contrario, otros trabajos han encontrado que la presencia de metas de ejecución no provoca resultados tan negativos, y suelen aparecer asociadas con formas de autoprotección y de autosuperación que les permiten optimizar los logros académicos. (Middleton y Midgley, 1997).

Desde nuestro punto de vista, estos modelos para analizar la relación entre rendimiento y tipo de motivación aportan conceptos observables en un proceso de inserción y ayudan a identificar indicadores. Sin embargo, por si solos no son suficientes para dar cuenta de la complejidad que implica la inserción en la universidad y las razones de la presencia de uno

u otro tipo de motivación en un sujeto determinado. Además, gran parte de ellos presentan la limitación de partir de un paradigma explicativo lineal, en el que la lógica de un proceso individual se manifiesta en un único plano de la existencia del sujeto. Como se desarrollará más adelante, nuestro punto de vista busca trascender ese único plano.

Modelos centrados en los aprendizajes, logros previos e inteligencia

A finales de la década de los 70 comienzan a realizarse estudios en los que se incluye el rendimiento académico previo como un predictor, tal es el caso de Cullen, Dohner, Perckham, Samson y Schwarz (1980); Escudero (1981); Reparaz, Tourón y Villanueva (1990). Sus trabajos llegan a la conclusión de que el rendimiento previo es el predictor por excelencia del rendimiento futuro. Las observaciones de Latiesa (1992) muestran las mismas conclusiones al referirse al promedio de calificaciones del nivel secundario y al tipo de institución de procedencia. Un ejemplo de ello es el trabajo de Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez (1999), cuya investigación a nivel universitario confirma que el rendimiento preuniversitario es fundamental en la explicación del rendimiento en la universidad.

Por su parte, el modelo de Ethington (1990) conocido como la teoría de los logros, analiza la forma en que estos inciden en la motivación. Sus observaciones lo llevan a concluir que en cada nueva etapa el desempeño académico está fuertemente influido por los rendimientos previos del estudiante, consolidándola o debilitándola. No obstante esta influencia encadenada de logros, el autor reconoce el peso de otros factores o atributos personales como la perseverancia y la capacidad de elección.

Desde nuestra perspectiva, estas conclusiones comportan un buen fundamento para considerar la historia del sujeto, si se busca comprender su desempeño educativo en un momento dado. Puede conjeturarse que en ese dato está concentrado un aspecto relevante de la sociogénesis que pesa significativamente sobre el potencial del estudiante. Podríamos decir que tales factores predictivos sirven para establecer distinciones, pero no se explican a sí mismos. Lo que en última instancia ellos nos están diciendo es que la explicación hay que buscarla en la historia del alumno, sin que ello implique señalar algún factor en particular.

La historia de los logros previos también explica las dificultades presentes que encuentran los estudiantes para abordar las tareas académicas propias de la formación superior. Algunos trabajos que abordan el fenómeno de la deserción universitaria, como el de Olave-Arias et al. (2013a, 2013b), estudian la importancia de la alfabetización académica en la deserción universitaria. Encuentran que las prácticas de los estudiantes sobre la lectura y la escritura, así como sus diferencias respecto del concepto que de ellas tienen los docentes, constituyen obstáculos para la inserción universitaria.

Por último, dentro de los modelos psicológicos se enmarcan los trabajos que estudian la relación entre inteligencia y rendimiento académico. Como afirma González Barbera (2003), la inteligencia junto a las aptitudes individuales son las variables que con mayor frecuencia son consideradas predictoras del tipo de resultados académicos, ya que las tareas y actividades a ellos asociadas exigen la utilización de procesos cognitivos. El modo de abordar dicha articulación depende de la forma de concebir la inteligencia y de la idea de sujeto que ello suponga. Analizar las distintas concepciones y enfoques excede los objetivos de este trabajo. No obstante, quisiéramos recordar que algunos teóricos afirman que ciertos componentes de la inteligencia antes que un atributo ya dado en el individuo, son el efecto de una relación entre una condición dada y el medio, un potencial que puede o no cristalizar en logros, y esto depende de múltiples condiciones (Álvaro Page, 1990; González Barbera, 2003)³⁶. El fenómeno de esa relación queda incluido en las reflexiones de la sociología del saber al que hemos hecho referencia.

En cuanto a las múltiples condiciones, ellas remiten a la necesidad de buscar otras variables que sean capaces de explicar aquella parte de los resultados que el componente inteligencia no alcanza a explicar por sí mismo. Beltrán y otros (1995) destacan por ejemplo, la importancia del aprendizaje en la temprana infancia; el medio ambiente verbal; las actitudes y el estilo de control de los padres; y el carácter personal, entre los factores que más influencia ejercen en el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los alumnos.

³⁶ Para un desarrollo de las distintas teorías que han abordado el problema de la “inteligencia” ver González Barbera (2003).

Enfoques organizacionales

Las investigaciones incluidas en este enfoque son las que analizan el proceso de inserción de los estudiantes universitarios centrándose en la institución educativa: sus actores, sus recursos, sus estrategias y su relación con los alumnos.

Los modelos organizacionales observan los factores intrainstitucionales, tales como la calidad del cuerpo docente (Braxton, Milem y Sullivan, 2000) y las experiencias educativas en el aula; los beneficios institucionales que hacen al bienestar estudiantil (salud, deportes, etcétera) y los recursos de infraestructura y equipamiento disponibles en la unidad académica (bibliografía, laboratorios, etcétera) (Tillman, 2002). Este tipo de análisis encuentra que la decisión del estudiante de permanecer en la institución está fuertemente asociada a las características que en cada caso tengan estos factores. Concluye que la organización educativa cuenta con un amplio margen de acción para mejorar los niveles de inserción y de logro de los alumnos interviniendo sobre cada uno de los factores mencionados. Además, a estos agregan el análisis de otros elementos del contexto que se agrupan bajo la noción de clima escolar.

En este marco, pueden incluirse los modelos integradores que toman en cuenta los anteriores factores, pero incorporan el análisis de la interacción institución-estudiante, a la que también asignan un carácter explicativo en los resultados del proceso de inserción. Se destacan los trabajos de Tinto (1975, 1989, 1992, 1993), quien desde un enfoque multidimensional (contexto e individuo) asigna un rol sustantivo a la relación del estudiante con el sistema académico y social de la universidad. En este sentido, también sus abordajes encuentran convergencias con los intereses del enfoque de la sociología del saber.

Tinto exploró el fenómeno de la deserción desde una perspectiva longitudinal basada en la muestra panel de la juventud norteamericana de 1972 y se focalizó en el período de acceso a la educación superior. Sus análisis lo llevan a concluir que la voluntad de abandonar descansa en dos grupos de factores: a) discrepancias entre los propósitos personales del estudiante y los compromisos de la labor institucional; y b) dificultades en la integración a la universidad. Para el autor, este último factor es decisivo en los casos de abandono voluntario, que es el predominante.

Ambos grupos involucran, respectivamente, la dimensión organizacional y la interaccional. Estas presentan un interés especial para Tinto, ya que al centrarse en los factores intrainstitucionales constituyen el campo en el que es posible intervenir para reducir la deserción (desde un ámbito propio del sistema educativo). La dimensión organizacional comprende los recursos humanos, de infraestructura y de servicios (cantidad y formación del cuerpo docente, de libros, presupuesto, residencias, becas), y revela aspectos claves que son significativos en el contexto general de la masificación de los estudios superiores. La dimensión interaccional es considerada decisiva y supone la integración social del estudiante y su relacionamiento con docentes y compañeros, así como la adaptación al ambiente universitario en sus condiciones y exigencias.

Para Tinto, ante condiciones no-académicas constantes como la misma clase social, nivel cultural y de ingresos en la familia, un fracaso escolar se explicaría por el “clima institucional” y por el grado de “integración” a la organización, donde convergen el nivel institucional y el interaccional. En el análisis de la deserción universitaria estas dos dimensiones permitirían pasar de la teoría descriptiva a la explicativa. En efecto, se conjetura que es en la interacción del sujeto con los componentes de la institución donde se expresa el modo en que las dificultades, la congruencia o el aislamiento y los ajustes influyen en ese fenómeno.

Los factores que se ponen en juego en esta última son, en gran parte, aquellos que analiza A. Coulon (1997) en su estudio sobre el proceso de afiliación al que nos hemos referido, y a los que alude el enfoque de la sociología de la relación con el saber.

Si bien los análisis de Tinto sobre la deserción voluntaria en la educación superior se enmarca en la dimensión organizacional y la interaccional, su abordaje también puede incluirse en los modelos multicausales, ya que sostiene que el fenómeno se explica, además, desde otras tres dimensiones: la social, la económica y la psicológica. Ellas remiten a condiciones que traen consigo los alumnos, tales como: las diferencias de clase, de grupo étnico o de género; la desigualdad de ingresos entre los hogares; las diferencias en las metas y propósitos, en los motivos de la elección de la carrera, en el compromiso con la misma y con la institución. El hecho de que las dimensiones organizacional e interaccional

comprenden los factores sobre los que es posible actuar, no oculta la circunstancia de que por sí solas, no alcancen para explicar la deserción.

Para Tinto es en la interacción donde en muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el precio de la adaptación a la universidad. Si el “peso” del “espacio y del clima” institucional no es tomado en cuenta para explicar o remediar el fracaso académico, aquella diversidad entre el sujeto y el nuevo ambiente se mostrará como síntoma. Por esta razón sostiene que el papel del clima institucional es tan importante como los factores del nivel personal o social clásicamente estudiados.

Estas observaciones nos llevan a interrogarnos sobre las expectativas de la institución respecto del tipo de estudiante que espera recibir. La idea de “diversidad” implica una comparación entre términos, por ejemplo, dos culturas: la del alumno que ingresa y la del ámbito que lo recibe. Las diversidades pueden tener marcas de origen social, racial o generacional que separan a los actores entre sí. También puede existir una distancia sustantiva entre la “cultura” implícita en las normas institucionales, los planes de estudio y las estrategias didácticas y, por otro, la de la red de pertenencia del joven estudiante. El síntoma al que hace referencia Tinto supone que en el momento de ingresar se pone en juego la articulación de dos “culturas”, dos tradiciones, y es en esa articulación donde se enfoca su interés. La noción misma de “diversidad cultural” es la expresión de un encuentro en el que se activan rasgos que porta el individuo frente a los de la institución. En ese encuentro puede resignificarse el sentido que impulsó la acción que le dio origen.

Otro abordaje que se ocupa del nivel organizacional y los factores ambientales es el modelo integrador de Bean (1985). Como Tinto, se interesa en el proceso vivido por el estudiante al ingresar a la universidad y busca en él las explicaciones de las conductas que llevan a la permanencia o al abandono, a las que vincula con diferentes niveles de satisfacción. Además de aquellos factores –relativos a la calidad de los cursos y programas, a la interacción con los docentes y con los pares– su modelo analiza las creencias del alumno puestas en juego en características personales, tales como sus actitudes, aspiraciones, motivaciones e intereses.

El modelo integrador de Nora y Rendon (1990), en sintonía con los últimos, investiga el proceso que lleva al abandono de los estudios universitarios. Su particularidad radica en la prioridad que otorga a los factores inherentes a la habilidad académica preuniversitaria y al desempeño durante la permanencia en el sistema universitario. Entre los componentes externos al sujeto repasa en particular en el apoyo financiero recibido para esta etapa y en los beneficios estudiantiles ofrecidos por la institución.

Estudios recientes, pero en el ámbito argentino, también de carácter cualitativo como el de Franzante et al. (2011), analizan el comportamiento de los alumnos de primer año de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Al identificar los obstáculos que enfrentan los estudiantes observan las estrategias que desarrollan. Entre los obstáculos se destacan: el sentimiento de desarraigo; el desconocimiento y las demandas del nuevo espacio; la necesidad de cambiar los hábitos de estudio, propia de la transición de nivel. Repasan en aspectos psicosociales, sociodinámicos e institucionales que intervienen en ese proceso. Entre los recursos de peso se mencionan: la contención y el sostén externo de la familia de origen, otros familiares o la pareja.

En una investigación cualitativa sobre la población de la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional que analiza los motivos de demora en los estudios, Pazos (2010) compara trayectorias universitarias durante los primeros años en la carrera de Ingeniería Industrial con los de Ingeniería Electrónica. Entre las causas de la prolongación de la carrera más allá de lo previsto por los planes de estudio, se identifican ciertos matices ya que en Ingeniería Industrial tienen mayor impacto los problemas académicos y en Ingeniería Electrónica es más importante la temprana inserción en el mercado laboral.

Sin embargo, entre los obstáculos no se encuentran diferencias, ya que en ambos casos el principal problema percibido es la adaptación al ritmo de estudio requerido por las materias de la universidad, incluso entre quienes dicen contar con una buena formación del nivel medio. Esta dificultad tampoco se asocia a la orientación del título secundario. Al tiempo que es esa transición donde parece residir la génesis de la prolongación de sus carreras. En particular los estudiantes de Ingeniería Electrónica destacan obstáculos

derivados de las estrategias de enseñanza o de la selección de contenidos por parte de algunos docentes.

Modelos multicausales

Al amparo del desarrollo teórico alcanzado por el campo y de las nuevas técnicas de análisis estadístico, han proliferado estudios que combinan el análisis de variables o dimensiones pertenecientes a las distintas perspectivas ya referidas. Se trata de investigaciones que diseñan modelos que a los componentes del contexto socioeconómico de los estudiantes agregan los factores psicológicos y los institucionales.

Latiesa (1992) inspirada en Boudon (1983), asume un modelo multicausal para explicar el proceso de acceso a la educación superior y la deserción universitaria en Madrid durante los 80 y 90. Toma en cuenta la incidencia que tienen en ese proceso factores internos y externos al sujeto en tanto condicionamientos objetivos y subjetivos de los individuos, la estructura educativa del sistema universitario, el grado de dificultad de los estudios y, finalmente, la perspectiva de inserción profesional. Merece una mención especial su referencia al impacto diferencial de los dispositivos de ingreso a la universidad. Las que cuentan con examen de ingreso u otro dispositivo de selección para el acceso, tienen bajos niveles de deserción estudiantil en comparación con aquellas cuyo perfil de ingreso es más “abierto”, ya que en estos casos son los alumnos los que se “autoseleccionan” a lo largo del proceso formativo.

En este tipo de estudios cabe destacar para nuestro país los trabajos de Aparicio (2008a, 2008b, 2009). Sobre la base de abordajes cuantitativos y cualitativos construye un modelo que busca integrar el impacto de tres tipos de factores: 1) factores de base, psicosociales y condicionamientos objetivos; 2) factores pedagógico-institucionales; y 3) factores estructurales. Vuelven a reunirse de esta forma las características personales del individuo con las propias de las estructuras socioculturales en las que este y su carrera se inscriben, incluyendo la institución educativa y el mercado de trabajo. Su estudio se propone integrar las dimensiones micro y macro, identificando correlaciones entre variables, al tiempo que analiza los procesos a través de las decisiones de los sujetos.

Su trabajo sobre la deserción universitaria (2008a) basado en una muestra de ingresantes a todas las carreras de la Universidad Nacional de Cuyo a partir de 1980, analizó tres tipos de trayectorias: de graduados, de desertores y de estudiantes que permanecen en el sistema pero se retrasan. Entre las variables se incluyeron: 1) las relativas a los factores de base, psicosociales y condicionantes objetivos como la edad de ingreso, el estrato social, instrucción del padre y de la madre, promedio de la escuela secundaria, expectativas del estudiante y su motivo de elección de carrera; 2) entre los factores pedagógico-institucionales se toma en cuenta: la duración teórica de la carrera, las horas promedio de estudio y de cursada semanal, las materias cursadas y las reprobadas, los cambios de carrera; y 3) de los factores estructurales, la situación laboral del estudiante, la categoría ocupacional, entre muchas otras. Para analizar el proceso se tomó en cuenta el grado de convicción y de satisfacción con la carrera elegida, el autoconcepto académico, el sentido de movilidad social asignado a la carrera, entre otras creencias.

Los resultados identifican los factores de mayor influencia sobre la deserción, a saber: el rendimiento en el nivel medio y el género (las mujeres tienen menos riesgo de abandono). En lo que la autora identifica como el análisis del proceso, encuentra que las actitudes más positivas y los mejores resultados corresponden a los estudiantes cuya elección de carrera se origina en sus intereses y deseos personales. Por el contrario, no es determinante el nivel socioeconómico, al menos entre los grupos de nivel alto y los de medio-bajo, si bien en la muestra no había estudiantes pertenecientes al estrato socioeconómico bajo-bajo.

La investigación de Giovagnoli (2002) también combina factores personales y características socioeconómicas de los estudiantes de la cohorte 2001 de la carrera de Contador Público de la Universidad de Rosario para identificar las probabilidades de deserción y graduación. Su trabajo utiliza modelos de riesgo proporcional no paramétricos. Concluye que los componentes de mayor incidencia son el género, la situación laboral, el estado civil de los alumnos y la educación de los padres. La probabilidad más alta de deserción es: entre los estudiantes varones, los casados, los que trabajan y los que tienen padres con menor nivel educativo. Respecto de la formación previa observó que el riesgo de deserción es menor entre los egresados de colegios nacionales.

Una investigación sobre las causas de abandono en el sistema universitario chileno (Centro Micro Datos, 2008) identifica entre las principales causas de deserción: los déficits vocacionales, la situación económica y el rendimiento académico. Los problemas de vocación se vinculan, a su vez, con las características selectivas del sistema universitario chileno cuyo acceso es restringido, lo que deriva en que muchos estudiantes optan por alternativas de menor exigencia que no son las de su preferencia en primera instancia. También incide en ello la falta de información y orientación previa. El predominio de instituciones privadas impacta negativamente entre los estudiantes más pobres. Otros determinantes del bajo rendimiento académico identificados son: la baja motivación, las debilidades académicas previas, los déficits en herramientas para el aprendizaje.

Izar Landeta et al. (2011) analizan el comportamiento de estudiantes de nivel superior en México. Para conocer los condicionantes del desempeño académico en una institución en el estado de San Luis Potosí, tuvo en cuenta: el género, el nivel socioeconómico, el promedio del secundario, la orientación vocacional recibida, la visión a futuro del estudiante. El trabajo mostró que particularmente las estudiantes mujeres, los estudiantes (de ambos sexos) que han obtenido mejores promedios en la educación secundaria, y quienes piensan realizar un posgrado son los que tienen mejor rendimiento en la educación superior.

En Perú y con objetivos similares Juan Tronconi Quispe (2010) se enfoca en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional del Altiplano del Puno, con un abordaje cuantitativo. Concluye que las variables que mejor explican el tipo de rendimiento académico son: el número de horas diarias de estudio, el nivel de asistencia a clases, la cantidad de créditos obtenidos, los cursos desaprobados, el ingreso económico mensual del estudiante, la cantidad de integrantes en la familia y el nivel de educación secundario del jefe de hogar. En cuanto a la deserción, a las variables mencionadas, se suman: el sexo del jefe de hogar y la simultaneidad de trabajo y estudio.

En México, Edel Navarro (s/f) analizó los resultados académicos en la Preparatoria del Campus Toluca del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). El período analizado comprende los años 1999 a 2001. El mayor impacto identificado corresponde al promedio de la secundaria, las expectativas del alumno, su entorno personal

y sus habilidades sociales. De las variables incluidas, no se observó la incidencia de los resultados en matemática y lengua en el examen de ingreso a ITESM ni el autocontrol (la tendencia de los alumnos a fijar sus objetivos y desarrollar sus capacidades).

Modelos que identifican factores de resiliencia

Hasta aquí podríamos decir que estos modelos de análisis se caracterizan por intentar comprender y explicar los problemas de inserción universitaria, que pueden derivar en el abandono y buscan identificar factores predictivos del fracaso. Estos modelos deben enfrentar los límites de su capacidad explicativa. En efecto, ¿pueden resolver el problema los modelos que muestran las “razones” por las que un alumno no se inserta adecuadamente en la universidad? ¿Qué otros elementos pueden contener una “solución”?

En el marco del modelo del desafío o de la resiliencia, los trabajos de Grotberg (1995) y de Grotberg, Infante et al. (1998), complementan los modelos de riesgo que buscan factores predictivos del fracaso mediante la identificación de factores de “protección”. A partir de las falencias para explicar el fenómeno de estudiantes cuyos resultados académicos no responden a los patrones predictores de riesgo, surge el concepto resiliencia, el cual alude a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir transformado por ellas (Grotberg, 1995). El modelo “del desafío o de la resiliencia” muestra que las fuerzas negativas expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a una persona inerte que asume inevitablemente daños permanentes. Por el contrario, sostiene que existen “escudos protectores” que harán que dichas fuerzas se transformen en factor de superación de la situación difícil (Grotberg, 1995).

Solo mencionaremos aquí que en sus investigaciones, Grotberg, Infante et al. (1998), resaltan la función de los factores de protección que constituyen los “pilares de la resiliencia”, a saber: la autoestima, la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, la moralidad, el humor y el pensamiento crítico (Cáceres, Fontecilla y Kotliarenko, 1997; Grotberg, Infante et al., 1998; Mercado, Castaño y Barreto, 2004; Werner, 1992; Wolin y Wolin, 1993).

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO: SUJETO, MEDIO Y PROCESO

La contribución de la historia al conocimiento de la condición humana
es ver el destino como determinado y aleatorio.
E. Morin, *La cabeza bien puesta*

EL ENFOQUE Y EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

El acceso a la educación es un hecho social, y en tanto tal es posible encontrar allí la presencia de elementos estructurales de la sociedad. Al ser un hecho social, también es un hecho subjetivo, y por ello en él se cifran maneras específicas de experimentar esa situación, modos particulares de percibirla y de relaciones articuladas a propósito de ella. Así, el abordaje de todo hecho educativo debe tomar en cuenta las condiciones sociales en las que tiene lugar y, al mismo tiempo, considerar que en él está en juego una relación del sujeto con el saber, que es a la vez una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. La relación con el saber implica una actividad del sujeto, y ella supone un deseo y una necesidad que espera ser colmada mediante el aprendizaje. Como dice Charlot (2008), el individuo (niño y después joven) es lanzado a un mundo del que debe apropiarse a través de su actividad, y está confrontado permanentemente a la cuestión del saber.

Partimos de la visión enunciada por Charlot (2007) según la cual en todo proceso educativo se entrelazan en forma indisoluble tres niveles, el de humanización, el de socialización y cultivación, y el de singularización y subjetivación. Ello significa que la educación es un proceso por el cual *ocurre* un ser humano, un ser humano de una determinada sociedad, con una forma singular. Como afirma el autor al referirse a la enseñanza básica, no hay una educación general en abstracto (un universal), toda educación se expresa en una forma singular y social a la vez (reunida en un sujeto). Como tampoco existe un individuo que no sea singular y al mismo tiempo miembro de una cultura, e hijo

de una familia determinada. Por supuesto, esta afirmación es válida para todo nivel de educación en que se involucre un sujeto.

El alumno universitario se construye como un sujeto, como un autor de su propia educación cuando posee la capacidad de construir su experiencia, de darle un sentido y de dominarla de acuerdo a las pruebas que le son impuestas (Dubet y Martuccelli, 1996).

Entonces, el hecho de elegir y de hacer una carrera universitaria lleva implícita la idea del sentido. No hay sentido sino para un sujeto en busca de sí, abierto al otro y sobre el mundo. La relación entre el yo y el otro se da en un mundo que se comparte y que excede esa relación.

Existen distintas formas de abordar el problema de la educación. Según Charlot (2007), el sociólogo puede interesarse por la socialización que está en juego, el psicólogo por el sujeto, el filósofo y el antropólogo por los temas de la humanidad. Pero si se aspira a comprender aquello que sucede a un individuo con relación a un hecho educativo, en el mismo sentido que lo predica Charlot para el quehacer pedagógico, estamos persuadidos de que el historiador deberá asumir todos esos puntos de vista que se anudan en la historia social del sujeto y su contexto, así como la relación entre ambos. Habrá que aceptar la complejidad que atraviesa esa relación, y partir del supuesto de que toda conducta tiene una lógica que es immanente a la historia de cada individuo, y en consecuencia orientar la tarea a captar ese punto de vista, esa lógica.

A continuación se desarrollan las características de nuestro enfoque para analizar el problema de la experiencia de educación en la universidad, identificando las diferencias entre un abordaje cuantitativo centrado en la correlación de variables sociodemográficas y académicas y otro análisis cualitativo centrado en la observación del proceso de inserción inicial. En particular, desarrollamos los conceptos utilizados para comprender el fenómeno de la experiencia individual, que supone una idea de sujeto y su relación con el mundo del saber, su inserción en la trama familiar y las formas que explican la internalización de su contexto de origen. Así como el proceso de individuación que está en juego para un sujeto cuando emprende un proyecto personal y, frente a la situación de encuentro con un nuevo

ambiente, se abre a la posibilidad de volverse uno, individualizado, singular y separado de su contexto de origen y del medio en el que busca insertarse.

Dos modos de abordaje

Una forma de abordar un fenómeno de inserción en la vida académica es a través de la medición de los resultados obtenidos por los alumnos y de su comparación entre sí. Los distintos niveles de éxito (logro) redundarán en diferencias de posiciones, respecto de las cuales pueden buscarse características o factores que se encuentren más asociados a una posición que a otra dentro de la estructura de logros académicos.

Este tipo de abordaje cuantitativo que tiene un fuerte respaldo en el análisis estadístico, y es el que se desarrolla en la primera parte de la presente investigación. Como se detalla en el apartado metodológico, en esta primera parte describimos y analizamos los aspectos cuantitativos sobre la base de varios indicadores. Ellos permiten contabilizar los logros medidos en cantidad de alumnos que aprueban el ingreso, cantidad de materias cursadas, asignaturas regularizadas y finales aprobados por cada alumno. Además, se toman indicadores sociodemográficos para caracterizar a la población, lo que involucra directamente a su contexto de origen, esto es, su sistema familiar.

Sin embargo, es posible realizar otros abordajes, tomando como objeto de investigación, como fenómeno empírico observable, la experiencia de un individuo al ingresar a la universidad. El fenómeno así comprendido incluye la situación particular de un alumno en un momento de su historia académica, sus tensiones y sentimientos; sus actividades y sus conductas; así como los discursos que produce. Los componentes que reconoce este modo de abordaje son: el sujeto (características de origen del alumno ingresante); el escenario presente: los otros (pares y profesores) y las reglas de juego (las normas institucionales que pautan el desarrollo curricular); la relación con los otros (de su sistema familiar, y de otros ámbitos de pertenencia); el deseo, la motivación y el sentido de su acción (los móviles); estrategias de aprendizaje (actitudes y recursos articulados por el alumno); la percepción del alumno (del contexto y de sí mismo); y un tiempo (que atraviesa el encuentro del sujeto con el nuevo medio).

Este punto de vista, centrado en las historias y en las conductas individuales, es más frecuentemente asumido por las investigaciones cualitativas, entre otras aquellas centradas en la relación entre el sujeto y el campo del saber a las que nos referiremos en el siguiente apartado. Este análisis cualitativo es el que se desarrolla en la segunda parte de nuestro trabajo, centrado en el proceso de inserción. En particular, algunos de sus aspectos, como las estrategias asumidas por el alumno frente a los obstáculos, su lógica y su génesis; su motivación al involucrarse en ese proceso; y sus percepciones sobre la situación y sus componentes.

En ambos casos, si bien difiere el objeto de la investigación, la unidad de observación es el alumno, primero en su condición de aspirante y luego como ingresante a una carrera universitaria. El período analizado dentro del proceso de inserción está comprendido entre el momento en que el alumno se inscribe como aspirante y el final del primer año académico. Entre ambos puntos se ubica una instancia intermedia que es la que divide entre quienes aprobaron o no el examen de ingreso, es decir, quiénes fueron admitidos por la universidad y quiénes no.

De la estructura a la génesis. El objeto de “una disciplina” multidisciplinar

A esta altura conviene hacer una aclaración acerca del enfoque disciplinar desde donde abordamos el problema, y del sujeto de ese problema. Compartimos la posición de Bourdieu (1997), en el sentido de que el desarrollo de una ciencia social debe conducirla a integrar el análisis estructural y el genético, al referirse a la arbitrariedad de la división entre los objetos (y sujetos) de estudio de la historia y de la sociología.

Ya desde los clásicos es posible corroborar que “ese punto matemático que es el presente no nos permite hacernos la mínima idea de la trayectoria de una institución. Aquello que la inclina en tal o cual sentido son las fuerzas que están en su interior, que la animan pero que no se asoman a la superficie. Para conocerlas es preciso verlas actuar en el tiempo; es solamente en la historia que se manifiestan en sus aspectos progresivos” (Durkheim, 1993: 15).

Ir desde el análisis estructural que observa y compara rasgos sociodemográficos de una población, hacia la observación de un proceso, a la historia de un sujeto desplegándose en el tiempo, es un intento por articular las visiones tradicionales de la sociología y de la historia, por mirar esa “trayectoria” de la que hablaba Durkheim. Como lo afirma Tenti (2001: 21), “el desconocimiento de la dinámica del desarrollo es un factor que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales y de las instituciones, tanto como de los estilos de actuación y de los ‘modos de hacer las cosas’. Conocer la historia nos da una posibilidad de liberarnos de ella, es decir, de no padecerla como un destino, sino constituir la en un proyecto humano”. Se trata, en consecuencia, de no separar en la observación lo que en la realidad es un proceso continuo.

En sintonía con esa defensa de “las continuidades” temporales, otros enfoques sostienen la “continuidad” del sujeto, al señalar la imposibilidad de separar al sujeto de la sociología respecto del que estudia la psicología y otras disciplinas. Como lo señala Charlot (2008: 75-76) al definir al “sujeto” de la relación con el saber, “el sujeto es un ser singular, con un psiquismo cuya lógica es específica, pero a la vez ocupa una posición en la sociedad y está atrapado en relaciones sociales. Tanto para la psicología, como para la antropología y la filosofía, toda constitución de un sujeto (toda relación consigo mismo) pasa por la relación con el otro. En esta concepción se diluyen las especificidades de los enfoques disciplinares y la historia toma algo de todos ellos.

El fracaso en el acceso a la educación

Para referirnos al objeto de nuestra investigación resulta necesario hacer algún rodeo en torno a la noción de “fracaso escolar”. En efecto, es frecuente que al pensar en la inserción en los estudios universitarios surja la idea de la posibilidad de fracasar en ese proyecto. ¿Por qué esta asociación? Porque la experiencia muestra que existe una alta probabilidad de que ese sea el desenlace. Los hechos y los datos estadísticos previos al presente estudio así lo indican. Como ya hemos referido, entre el 30% y el 50% de los abandonos de carreras universitarias se produce en el primer año. Un alto porcentaje de estudiantes utiliza entre dos y tres veces más de tiempo en las asignaturas de lo que los planes de estudio prevén realizar en ese primer año académico. Solo la tercera parte de quienes ingresan a la

universidad sale de ella habiendo obtenido el título que iba a buscar. Estos hechos, de una u otra forma, son por todos conocidos, tanto dentro como fuera de las casas de estudios³⁷.

La idea de “fracaso” asociada a la educación suele hacer referencia a la ausencia de logros académicos, o a la duración excesiva de la carrera, o a su abandono definitivo, sea cual fuere el nivel de formación del que se trate. Quisiéramos detenernos en los supuestos de esta expresión basándonos en el análisis crítico que hace Charlot al referirse a los límites de la sociología de la reproducción³⁸. El fracaso escolar concebido desde este enfoque remite a un fenómeno denotado por la ausencia o por lo que falta. Entonces, para poder pensarlo, se lo concibe como una “diferencia” entre dos términos, por ejemplo, entre grupos distintos de alumnos, o entre un alumno y las normas de la institución educativa, entre los alumnos de antes y los de ahora. No obstante, la falta de logros o la imposibilidad de sortear los obstáculos de la vida académica, es en primer lugar una experiencia individual atravesada por un sujeto que la interpreta.

Abordando el problema por otro camino, Charlot se pregunta si es realmente un “fracaso” lo que le sucede a los individuos que no logran aprobar los cursos escolares si se toma en cuenta, por ejemplo, el propio punto de vista del sujeto. El “fracaso” de quién y para quién, con relación a qué. Para pensarlo, antes hay que comprender que el fracaso no es un objeto observable por sí mismo, porque en verdad se trata de una construcción comparativa. Lo realmente observable son alumnos que fracasan en su intento por obtener ciertos logros; o bien ciertas situaciones e historias académicas que no llegan a la meta. Habrá que problematizar, entonces, cómo ha llegado a tomar forma esa meta y, en consecuencia, interrogarse por el sujeto involucrado en esa acción. En términos de la sociología del saber, esto equivale a pensar en la naturaleza del “sujeto del saber” y en la *relación* con el saber. Desde esa perspectiva, el punto de partida es la experiencia de los alumnos, su interpretación del mundo, su actividad. Equivale a comenzar por lo que hay en el alumno que fracasa antes que por lo que lo diferencia o por lo que le falta. Es intentar

³⁷ Ver referencias bibliográficas en el Capítulo 1, sobre el contexto de la educación superior en Argentina.

³⁸ La sociología de la reproducción de los años 60 y 70 analizó el fracaso escolar en términos de diferencias entre posiciones sociales. De esta forma produjo resultados de investigación muy interesantes pero que, dice Charlot (2008: 35), están lejos de dar cuenta del conjunto de fenómenos que se evocan a través de la expresión “fracaso escolar”.

comprender el fracaso como una situación que sobreviene en el transcurso de una historia individual.

Por eso, y en el mismo sentido que lo sostiene Dubet (1994), nuestro principal interés en esta investigación es la experiencia social del estudiante, su subjetividad. De allí que una parte de nuestro trabajo procure conocer los procesos que afectan directamente su manera de estar en la situación, tales como sus conductas y sus estrategias de aprendizaje, sus percepciones y las representaciones sociales de sí mismo y de los otros, la lógica de sus atribuciones causales, etcétera. Pero también, en tanto experiencia que lleva en potencia la alternativa de fracasar, la marca de la carencia y de la diferencia de posiciones, incluimos los sentimientos asociados a la situación, como por ejemplo, el sufrimiento o la frustración individual.

Enfocar el proceso

En lo que respecta a las relaciones causales, la investigación tiene un punto de vista no mecanicista. Vale decir, que no miramos el mundo y sus fenómenos en términos lineales de causa y efecto, sino como un transcurrir continuo, lo que nos lleva de la causalidad lineal a los procesos multidireccionales, y del por qué al cómo. El *cómo* es la pregunta por lo que ocurre, nos da la perspectiva y la orientación de hacia dónde seguir mirando.

Así, la pregunta por el *cómo* nos ayuda a pensar dos procesos que vemos íntimamente relacionados. Por un lado, el que hace a la relación del sujeto con el saber que, como hemos mencionado, pone en juego relaciones de plasticidad con su sí mismo, con los otros y con el mundo. El segundo proceso al que nos referimos es el de individuación, entendida como una operación a partir de la cual el sujeto llega a existir como individuo, como así lo desarrolla Simondon (2009). En efecto, analizamos la etapa de ingreso a la universidad como un momento en el proceso de individuación de un sujeto que es parte activa del mismo. En ese devenir continuo implicado en ambos procesos nuestra pregunta por el “cómo” se dirige a las estrategias y a los recursos disponibles y articulados por el estudiante. Vinculado con el origen del proceso se encuentra nuestro interés por la motivación del estudiante, al que nos referiremos más adelante.

¿Por qué mirar las estrategias de aprendizaje? Porque el éxito en la escuela como lo sostiene Charlot (2008: 35-41) es, al igual que en la universidad, un asunto no solo de posesión del capital, sino también de activación del capital, es decir, de trabajo del sujeto a partir de ese capital³⁹. Es producto de una actividad que emprende el alumno y que solo él puede concretar (Charlot, 2008: 38). Como veremos más adelante, todo individuo forma parte de una familia portadora de un conjunto de prácticas familiares, que hablan del trabajo que ponen en juego los padres en relación con la educación de sus hijos, y son componentes de una herencia cultural que recibe por transmisión. Es claro que la naturaleza y tipo de esos trabajos variará según el nivel de enseñanza del que se trate. En todo caso, puede conjeturarse que al llegar al nivel de la educación superior una parte significativa de los trabajos que antes hacían los padres, ya ha sido internalizada por los hijos/alumnos, quienes los expresarán en sus estrategias de aprendizaje, que implican actitudes, movilización de recursos, de las redes disponibles, etcétera. Entendemos que en ellas se expresa el punto de intersección de los aspectos sociales y subjetivos del proceso que queremos analizar.

EL SUJETO, LA RELACIÓN CON EL SABER Y EL PROCESO

El sujeto y el aprender

Intentar explicar una experiencia educativa en el marco de una historia de vida implica, entre muchas cosas, lo que señala Bernard Charlot (2008: 84) al considerar al hombre como un ser que nace “dotado de una gran plasticidad: no está definido por instintos sino que se acaba en el curso de una historia”. Comprender la experiencia de un alumno, si bien supone pensarlo en referencia con su posición en la institución educativa, a sus saberes y reglas específicas, requiere a la vez y, antes que nada, como afirma Charlot, pensarlo como “(...) un adolescente, esto es un *sujeto*, confrontado a la necesidad de aprender y a la presencia en su mundo de saberes de diversos tipos”.

³⁹ Charlot, como se menciona en el apartado “Los límites del enfoque reproductivista...” (Capítulo 2) de nuestro trabajo, se refiere a ello en su análisis crítico de la sociología de la reproducción, remarcando el interés de esta por la posesión del capital y el descuido por los procesos de activación del capital.

Para concebir la naturaleza de ese sujeto adoptamos la perspectiva de Charlot (2008: 55) quien afirma que “un sujeto es:

- un ser humano abierto a un mundo, que no se reduce al aquí y al ahora, y a su vez soportado por deseos, en relación con otros seres humanos, que son también sujetos;
- un ser social, que nace y crece en una familia (o en un sustituto de una familia) que ocupa una posición en un espacio social, que está inscripto en relaciones sociales;
- un ser singular, ejemplar único de la especie humana que tiene una historia, interpreta al mundo, da sentido a ese mundo, a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con los otros, a su propia historia, a su singularidad.

Este sujeto:

- actúa en y sobre el mundo;
- se enfrenta a la cuestión del saber, como necesidad de aprender y como presencia en el mundo de objetos, de personas y de lugares portadores de saber;
- se produce él mismo y es producido a través de la educación”.

Estudiar la relación con el saber es estudiar a este sujeto en tanto se confronta a la necesidad de aprender y a la presencia en el mundo del “saber” Charlot (2008: 56).

A diferencia de la educación básica, podríamos pensar que hacer una carrera universitaria en principio no es obligatorio por sí mismo, pero según el contexto, para un individuo esa meta puede volverse “necesaria”. En tales casos, esta idea supone la percepción de una necesidad mas o menos subjetiva de completarse. En nuestro caso de estudio, el hecho de tratarse de alumnos que han decidido ingresar a la universidad indica que para cada uno de ellos el hacer una carrera fue visto en un momento de su vida como parte de esas cosas que él debía o podía realizar.

Como sostiene Charlot (2007: 85), la otra cara de la condición humana es que “el hombre sobrevive porque nace en un mundo humano, pre-existente, que ya está estructurado. (...) La esencia humana (...) es el conjunto de sus relaciones sociales (...) el individuo humano no tiene originariamente su esencia dentro de él mismo, sino afuera, en posición ex-centrada en el mundo de las relaciones sociales”. Lo humano que habrá de constituirlo existe siempre bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie

humana construyó precedentemente. Esa esencia no es algo que se adhiere *per se* al sujeto, debe ser apropiada, y este es un rasgo sustantivo de la educación. Por condición, el hombre está presente fuera de sí mismo en ese *otro* que le permite sobrevivir, y que es plural: el niño nace de una mujer y de un hombre, entre otros hombres. Ese otro es objeto de deseo, deseo de ser reconocido por el otro.

No obstante, ese vínculo encierra una tensión entre atracción y rechazo, ya que está en juego “un objeto de amor, pues es aquello de lo que tengo necesidad, e indisolublemente objeto de odio, pues su misma existencia testimonia que no soy todo lo humano”, es muestra de su ser incompleto (Charlot, 2008: 86). Esta tensión tendrá que ser enfrentada en el desarrollo de su identidad y de su lugar en el mundo a lo largo de un proceso que describiremos como *individuación*, valiéndonos de los conceptos desarrollados por Simondon (2009) en su trabajo sobre ese devenir.

Entonces, nacer es inevitablemente entrar en un mundo de interacciones en el cual el sujeto ocupa un lugar, el primero es un lugar en la familia; y necesita tener una actividad sustantiva, la de tener que aprender. Por eso, como decíamos, en el aprender el individuo entra en un triple proceso: de humanización (volverse hombre), de singularización, (ser un ejemplar único), de socialización (es decir volverse miembro de una comunidad con la que se comparten valores).

Pero si la educación solo es posible a través de la mediación del otro y con su asistencia, no es menos importante que en ese movimiento es necesario un consentimiento por parte del sujeto, quien debe poner una parte de sí. Toda educación supone por ello el deseo como impulso que sostiene ese proceso, que es siempre un “deseo de”, un objeto que le es exterior y del que debe apropiarse (Charlot, 2008: 87).

En suma, la educación es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que implica actividades, y para que estas se produzcan es necesario que el sujeto (niño o joven educando) tenga un impulso, se movilice (Charlot, 2008: 88). Para que se movilice la situación debe ofrecer un sentido para él. Estos tres componentes están siempre en juego en la relación con el saber: movilización, actividad y sentido. Estos son los tres elementos

principales que se estudian en la parte cualitativa de nuestro trabajo, bajo los conceptos de: motivación, estrategias de aprendizaje y percepción-autopercepción, respectivamente.

La subjetivación, como la define Dubet (1994), es un proceso que conduce a los individuos a establecer una distancia respecto de su socialización (de sus Yo sociales), es un proceso que sigue otra lógica distinta de la social. Dicho de otro modo “es la distancia respecto de sí mismo lo que hace del actor (del ‘agente social’) un *sujeto*”. Esa distancia es, a su vez, producto de la necesidad del individuo de articular distintas lógicas. Un “yo social” se puede constituir por interiorización de diversas circunstancias: de un rol, de una posición, de una norma, de una estrategia, etcétera. El sujeto se apropia lo social bajo una forma específica que abarca su posición, sus intereses y las normas y roles que se le proponen o imponen. Para Charlot, (2008: 72), el sujeto es un ser singular que se apropia lo social bajo una forma específica *transmutada* en representaciones, comportamientos, aspiraciones, prácticas, etcétera.

Un sujeto se vuelve “estudiante”, por ejemplo, a través de la articulación de estrategias frente al aprendizaje, que en nuestro marco de análisis, es una “forma social de la subjetividad”. En tanto que las representaciones y los valores de los individuos, así como las acciones que realizan movidos por ellos, obliga a referirse al psiquismo del sujeto.

La inserción universitaria como proceso de individuación

La individuación comprende dos procesos: el de subjetivación y el de individualización (Simondon, 2009). La subjetivación implica la posibilidad de que se produzca una distancia y una cierta separación entre el individuo y su entorno. Esta dinámica pone en juego los lazos que vinculan al sujeto con su familia. En consecuencia, activa y tensa los sentimientos de lealtad y pertenencia⁴⁰. Un ejemplo de enunciado que expresa esa tensión podría ser: “para poder tomar distancia tengo que estar seguro de que sigo perteneciendo, y eso es posible si me mantengo leal a mi familia, sus reglas, sus mandatos”. Sea esta una situación basada en hechos materiales “concretos” o en deseos familiares, en datos reales o

⁴⁰ Sobre estos conceptos ver más adelante las referencias a Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (2012).

imaginarios. Entonces emerge una pregunta en el individuo: “Si hago mi carrera, ¿estoy siendo leal, o estoy traicionando a mi familia, o a alguien de mi familia?”

Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de subjetivación está en juego en la capacidad del joven/hijo/alumno para actuar estrategias de aprendizaje e inserción social y para operar los recursos disponibles frente a las situaciones vinculadas con su cotidiano hacer estudiantil.

La individualización, también implica la singularización del sujeto, a través de la cual se vuelve alguien específico, y se expresa en lo que él puede. En el contexto delimitado por una carrera universitaria, ello está en relación con los logros. Sean estos resultados directamente observables y medibles, como la aprobación de una asignatura; o bien, el dominio de ciertos medios que hacen posible el éxito en tales metas, nos encontramos nuevamente aquí con el dominio de recursos y de estrategias de aprendizaje.

Así, los desarrollos conceptuales referidos a la individuación a partir de los cuales trabaja Simondon, nos permitirán pensar el proceso de hacerse estudiante universitario como un tránsito que va del ser “nuevo ingresante” a ser “estudiante de primer año”. Proponemos considerar la transformación del sujeto “no universitario” en un sujeto “universitario” como una operación de individuación, que es aquella a partir de la cual “el sujeto llega a existir como individuo” (Simondon, 2009: 26).

El punto de partida es el estadio preindividual de ese pasaje. La dinámica, en el sentido del movimiento, de la preindividuación a la individuación está presente en todo momento de la historia de un sujeto cuyo movimiento vital podríamos decir que va de individuación en individuación, jalonado por hitos de significación. Ingresar a la universidad es uno de ellos y, como en todos, el desenlace de este proceso es incierto, y está abierto. En ese proceso no solo queda comprendido el individuo sino, necesariamente, la pareja “individuo-medio”. Volveremos sobre estos términos más adelante al referirnos a la “relación con el saber”. En nuestro caso de observación, se tratará del estudiante y su contexto, tanto el contexto de origen histórico-familiar, como el de su circunstancia presente. El alumno en el momento de ingresar a la carrera es un potencial de combinaciones con el medio, que se despliegan a lo largo de su proceso de inserción a

partir de esa realidad preindividual que se individúa etapa por etapa (Simondon, 2009: 34-35).

Por lo tanto, la individuación recorre fases a través de las cuales se va transformando la relación del sujeto con el mundo y con lo colectivo. En tal sentido, el fenómeno que analizamos se centra en la que denominamos *fase inicial* del proceso de inserción (e individuación), que comprende todo el primer año de su vida universitaria. En ella se incluye el análisis de la percepción del joven respecto de su relación con sus pares, con los profesores, con su familia de origen, y también con su sí mismo. En el análisis de esta fase se centra el segundo eje de nuestra investigación.

Formas de evaluar el fenómeno de la inserción

Como hemos señalado, para acercarnos al análisis del rendimiento académico en la primera parte de nuestra investigación tomamos como indicadores de logro la cantidad de materias y de finales aprobados, en tanto que en la segunda, consideramos las estrategias implementadas por el alumno. ¿Por qué es ese nuestro punto de partida? Una razón está vinculada al contexto institucional, ya que la facultad espera y propone al alumno de primer año el cursado y aprobación de un número preestablecido de asignaturas del plan de estudios. Pero, existe una segunda razón. En efecto, aquellos logros sumados a las estrategias actuadas frente a los obstáculos, conforman todo lo que el alumno ha podido hacer en ese primer año. Con esto queremos subrayar una idea que asociamos a lo que enuncia Deleuze (2003: 74-75) en su estudio sobre Spinoza, en el que reflexiona acerca de lo que el sujeto *puede*. Deleuze sostiene que existe una escala cuantitativa de los seres desde el punto de vista de la potencia, según la cual tienen más o menos potencia. En nuestro trabajo contabilizamos lo que cada uno de los estudiantes puede, y de acuerdo con Deleuze, lo que hace a lo más profundo de nuestras singularidades es algo “cuantitativo”, los hombres (y las cosas en general) se individúan cuantitativamente. Entonces, lo que un alumno puede tendrá un valor significativo para modular su propia percepción y sus sentimientos durante ese primer año de experiencia. Este doble impacto sostiene nuestro interés en el análisis de ambos tipos de logros.

En virtud de lo dicho, hay varios modos de mirar lo que el alumno puede efectivamente, esto es, en comparación con las expectativas de la universidad (las exigencias del plan de estudios) o en función de sus propias expectativas y su trayectoria histórica. En tal sentido, partimos de la hipótesis de que “no hay una esencia de alumno de ingeniería de primer año”, sino solo un modelo ideal que le es externo y se expresa en las reglas del juego que propone la facultad. Por lo tanto, existe la posibilidad de considerar el “fracaso” desde el interior del sujeto, en función de cada situación individual.

Entre ambos puntos de vista para observar los problemas de inserción en primer año, nuestro énfasis se ubica en el segundo. Tratará de pensar a partir de lo que existe, es decir, de lo que puede y experimenta cada individuo, por oposición a la alternativa de querer comprender el problema desde algún tipo de comparación, y en consecuencia mirar lo que falta o la carencia de lo que realmente existe. Este modo está en sintonía con lo que Charlot (2008) llama “lectura en positivo” y se distancia de las investigaciones sobre el *fracaso escolar* en términos de posiciones. Incluso afirma que la noción de *fracaso escolar* no denota “un objeto en sí mismo, sino una *diferencia* (entre lo que hay y lo que debería haber)” (Charlot, 2008: 28-30).

Muchos estudios sobre el rendimiento en la universidad (por ejemplo, Aparicio, 2008a; Giovagnoli, 2002; Goldenhersh, Coria y Saino, 2011) ponen énfasis en lo que “no pasa” (lo que propone la institución, lo que esperan los profesores), en tanto que soslayan “lo que está pasando” (la experiencia concreta del estudiante). Elegir mirar lo que efectivamente pasa es afín a lo que señala Simondon (2009), cuando afirma que el sujeto es agente y teatro de individuación permanente. El nuevo ingresante es sujeto en su proceso de inserción (agente), y a la vez es el escenario (teatro) a través del cual operan tanto su percepción como el medio en el que interactúa durante ese primer año. Desde allí dentro nos proponemos enfocar lo que sucede en su primer año.

El proceso de inserción, dinámica y etapas

En la fase inicial del proceso de inserción en una carrera de la FRBA pueden distinguirse dos momentos. 1) La etapa en que el estudiante desarrolla el curso de ingreso y supera con éxito las correspondientes evaluaciones, durante la cual, el sujeto (alumno-aspirante) se

comporta en función de “una fuerza de cohesión” (entendida como el principio mismo de individuación) que ha hecho posible el logro de la meta y que lo sostiene en la ruta inicial al inscribirse en las asignaturas de primer año. 2) La siguiente etapa comienza con la asistencia a los cursos de esas materias, ruta en la que se abren diversas alternativas: a) que la *fuerza de cohesión* mantenga al sujeto en la misma orientación (continuar siendo un estudiante activo de la carrera; o b) que el sujeto experimente alteraciones en esa *fuerza de cohesión* y se desvíe de la meta originaria, es decir, deje la carrera, o se retrase sustantivamente. El desenlace hacia una u otra alternativa dependerá, en parte, de las herramientas y estrategias con las que cuente y ponga en juego el alumno (Simondon, 2009: 25).

El momento de individuación del que parte nuestro análisis reconoce una instancia antecedente que es el estado del sujeto justo antes de comenzar a cursar primer año (primera etapa). Como dijimos, llamaremos a esa instancia el ser “preindividual” del alumno, que es quien viene siendo desde antes de aprobar el examen de ingreso, y del que buscaremos conocer algunas de sus características sociodemográficas y otros rasgos inscriptos de su historia previa al ingreso.

Al concluir la primera etapa, al aprobar el examen de ingreso, suponemos que el alumno se encuentra en un cierto equilibrio, a partir del cual comenzará una nueva fase en la que deberá componerse con la situación de ser un estudiante de primer año. En esta fase, el medio universitario le propondrá oportunidades de articulaciones (composiciones) que podrán favorecer esa meta originaria o bien entorpecerla. En ese proceso, el individuo es activo (Simondon, 2009: 33), ya que actúa desde una percepción que a la vez que lo produce, produce efectos en la situación.

Cada instancia del proceso de inserción interpela al estudiante y le plantea el desafío de superar o no un nuevo obstáculo para lograr una adecuada inserción y así devenir un “*sujeto activo*”, lo que en términos de Spinoza sería devenir “*causa adecuada*” (Spinoza, 2007).

En ese transcurso intervienen su afectividad y su emotividad, atravesadas, entre otras cosas, por discursos y por escenas familiares (el lenguaje, los conceptos y las imágenes que

se producen en su entorno cotidiano) que, en términos de Bourdieu (1991), provienen de su capital cultural y que han dado forma a su *habitus*⁴¹. Todo ello se expresa en una cierta manera de percibir ese entorno presente, y en la interacción con cada uno de los componentes de esos desafíos.

Partimos del principio según el cual el sujeto se singulariza solo por su propia actividad interior cifrada en su deseo de desarrollar sus posibilidades en el espacio y en el tiempo. Hacer el ingreso a una carrera es una manera concreta de pasar al acto, es decir, de la inactividad a la actividad. Se trata de una experiencia individual que transcurre entre dos polos: el de “no-ser-estudiante” y el de “ser-estudiante” (Simondon, 2009: 32). Si al cabo del proceso el pasaje se logra, lo que habrá sucedido es que el individuo habrá incorporado parte del medio en el que el fenómeno transcurre. Si esa incorporación es adecuada habrá alcanzado aquello que Coulon (1997) llama “afiliación”.

Para comprender el desarrollo de esta fase inicial, recurrimos a la noción de afiliación elaborada por Coulon (1997), quien basándose en la hipótesis de los etnometodólogos, sostiene que si el sujeto logra “afiliarse” a la universidad, entonces logrará alcanzar su estatus de “estudiante” y, por lo tanto, tendrá éxito en su objetivo de permanecer en la carrera.

En efecto, a partir de que el alumno aprueba el examen de ingreso a la carrera se inicia un proceso que puede culminar con la “afiliación”. Esta etapa demanda un tiempo para la exploración y, entre otras nociones, requiere que el sujeto incorpore la idea de “proceso”. Cuando el alumno ingresa debe poder soportar el “no saber” y obrar en consecuencia, es decir, adquirir el oficio de estudiante y desplegar sus herramientas para lograr la afiliación, o dicho de otro modo, asumir la cultura estudiantil (Ezcurra, 2005).

Brevemente, la afiliación es entendida como un proceso de hacerse miembro de la “comunidad” (de *pertenecer*), es un pasaje de un estado a otro, de un contexto a otro. En esto hay puntos en común con la noción de individuación, ya que también en ella se pone en juego la integración de un sujeto en un nuevo medio. Articulado con el enfoque de

⁴¹ Más adelante desarrollamos el concepto de *habitus* elaborado por Bourdieu.

Bourdieu (1991) (sobre el que volveremos en otro apartado), el concepto de afiliación puede definirse como la propiedad de forjarse un *habitus* de estudiante, el que se ha constituido cuando las rutinas y “evidencias” ganaron sobre el sentimiento de extrañeza y de incertidumbre que viven al principio los nuevos estudiantes. En función de ello, decíamos que la afiliación puede verse como un camino para adquirir el “oficio de estudiante” (Coulon, 1997).

Nos interesa especialmente destacar que para Coulon, el grado de afiliación estudiantil al contexto universitario –visto como un esfuerzo de apropiación y de retraducción de las exigencias académicas– es un indicador potencial del nivel de apertura del sujeto a una concepción estratégica de la relación con los estudios. Disponer de una concepción estratégica implica para el alumno no solo el conocimiento de las reglas explícitas y latentes de la evaluación universitaria, sino también la capacidad de reinterpretar y de apropiarse de estas reglas como nuevo atributo de competencia personal.

La entrada a la universidad desde la perspectiva etnológica –que propone Coulon, es entendida como un rito de paso, articulado en tres etapas: 1) el tiempo de la extrañeza (fase de separación con relación al estatuto y a las costumbres anteriores; 2) el tiempo del aprendizaje, en el que transcurre la adaptación que conlleva el descubrimiento de una ambigüedad entre antiguas y nuevas reglas; y finalmente, 3) la fase de la afiliación que es la etapa del control, de la conversión, y el momento de la agregación (o integración al medio) que le permite al estudiante interpretar –e incluso transgredir– las reglas.

Nuestro estudio buscará identificar, en las trayectorias de algunos sujetos, la existencia y las características específicas de alguna o de todas las fases de este proceso durante el primer año de carrera.

Otro aporte del enfoque de Coulon (1997) que nos interesa compartir, es el que sostiene la idea de que el fracaso estudiantil no se reduce a sus indicadores estadísticos tales como las tasas de aplazo en los exámenes, o las tasas de éxito, aunque ellos importen y serán analizados en capítulos siguientes. En efecto, la afiliación involucra dimensiones subjetivas y simbólicas de la *relación* del estudiante con la vida universitaria, lo que resulta potencialmente fecundo para analizar la complejidad que está en juego en ese proceso, y lo

acerca sustantivamente a nuestra perspectiva centrada en la percepción, y a la concepción de la teoría de la relación con el saber a la que hemos hecho referencia (Coulon, 1997).

Es este mismo sentido decíamos más arriba que no alcanza con medir la cantidad de materias aprobadas para dar cuenta de éxitos y fracasos en ese primer año, ni de la complejidad que está en juego en este encuentro. Porque de lo que se trata es de abarcar lo más ampliamente posible el proceso que incluye otras “conquistas” más sutiles y difíciles de cuantificar por el método estadístico, pero que, sin embargo, también en ellas se cifra “lo que el alumno puede”. Al ampliar el horizonte de lo observable se abre la posibilidad de valorar positivamente otros componentes del proceso. Concebir, así, nuevas intervenciones institucionales que potencien esos logros intermedios del proceso capaces de acercar al alumno hacia la orilla de las metas que jalonan el plan de estudios de una carrera.

HACER UNA CARRERA UNIVERSITARIA, UN MODO DE ADQUIRIR UN SABER PARA UN SUJETO

Reflexionar sobre lo que representa para un sujeto hacer una carrera universitaria es también un modo de rodear el problema de la inserción en los estudios universitarios. Hacer una carrera implica la adquisición de un saber que permite a un sujeto asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual vive (Charlot, 2008: 98-100). El modo de concebir a ese sujeto de saber es un asunto a discutir. Como venimos señalando puede diferir en muchos aspectos la idea del hombre que tenemos en mente cuando pensamos esta cuestión. Por una parte, la filosofía clásica define la esencia del hombre a través de la *razón*, el espíritu, el entendimiento; a la que opone como algo escindible de las otras facetas del hombre – siempre vinculadas con el cuerpo–, como las emociones y las pasiones.

Sin embargo, es sabido que la razón es una forma de relación con el mundo bajo cuya apariencia suelen expresarse otras formas de relación, otras “lógicas” que remiten a otras dimensiones del individuo. Como dice Charlot (2008: 99), la actividad del sujeto de saber “puede ser captada por las ‘pasiones’, la ideología, el inconsciente”. Por lo tanto, para comprender al sujeto de saber es necesario aprehender *su* relación con el saber, que no está regida únicamente por la razón.

Como dice Balibar (2009), la tendencia natural de una existencia individual es hacia la actividad. Esta tendencia (básica) se refleja en la consciencia, bajo la forma de deseos individuales. También las emociones están referidas a esta tendencia, es decir, al pasaje de estar pasivo al estar activo, ya que orientarían o explicarían la razón de ser de una actividad.

Si avanzamos un paso más con Spinoza (2007), podemos decir que el deseo (*cupiditas*) es la esencia o naturaleza de cada cual (*conatus*), y difiere en cada individuo, tanto como difiere la naturaleza de uno respecto de la del otro. Pero para Spinoza, el deseo del individuo presenta una particularidad: el deseo no es algo dado, sino que debe desplegarse, y esto puede o no suceder. La realización de una carrera es parte de ese deseo que debe desplegarse para ser.

Qué tipo de actividad es “aprender”

Para un sujeto, aprender es desplegar una actividad en *situación*; en un lugar, en un momento de su historia, y en diversas condiciones de tiempo, en compañía de personas que ayudan a aprender. Es una relación con mundos particulares en los que el sujeto vive, y aprende: por ejemplo *hábitats* (ciudad), centros educativos, instituciones dedicadas a otras actividades distintas de la instrucción (una empresa), etcétera. También existen ámbitos que pueden tener al mismo tiempo funciones diferentes. Por ejemplo, la familia, que es un lugar de vida, es célula económica y grupo afectivo, una de cuyas funciones relevantes es la de educar (Charlot, 2008).

La escuela o la universidad tienen por función explícita central la de instruir, pero pueden llegar a constituir a su vez un lugar de vida. En estos lugares los niños y los jóvenes aprenden a través del contacto con personas con las cuales mantienen relaciones que toman formas diversas (docentes, tutores, directivos). Aunque estas personas tengan por tarea específica la de instruir, dice Charlot (2009: 110), “no pueden por ello ser reducidas a esas tareas”. Así, un profesor instruye y educa, pero es también agente de una institución, representa una disciplina de enseñanza, es un individuo singular” con una determinada personalidad. Por eso, las relaciones que un alumno mantiene con un profesor están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus

institucional, con su persona. Esta cuestión es importante ya que un alumno puede invertir con otros sentidos una relación, en principio, definida como *relación de saber*.

Además del lugar y de las personas, la situación de aprender está marcada por el momento de la historia del sujeto en la que ella sucede, y por el momento de otras historias, la de la humanidad, la de la sociedad en la cual se vive; por el momento del espacio en el cual se aprende, y de las personas que están encargadas de esa actividad.

Dice Charlot que la relación pedagógica es un *momento* en el cual el presente converge con el pasado y con el futuro. Es un conjunto de percepciones, de representaciones y de proyectos actuales, inscriptos en la forma de apropiación de los pasados individuales y de las proyecciones que cada uno construye del futuro. Se aprende porque se tienen ocasiones de aprender, en un momento en que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones, pero a veces la ocasión no se presenta.

En suma, el espacio del aprendizaje es un espacio-tiempo compartido con otros hombres. Y lo que está en juego en ese espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico, lo didáctico. Están igualmente en juego relaciones con los otros y consigo mismo: ¿quién soy yo para los otros y para mí mismo? ¿Soy yo capaz de aprender esto, o no lo consigo? Analizar este punto es trabajar la relación con el saber en tanto relación identitaria.

La cuestión del saber y la identidad

Toda relación con el saber contiene una dimensión identitaria: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros. También en referencia a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros. Es relación consigo mismo en la medida en que a través del aprender está siempre en juego la construcción de sí, la imagen de sí. El niño, el adolescente, el joven, aprenden para conquistar su independencia (*individuación*). Según Charlot (2008: 104), el éxito escolar produce un poderoso efecto de seguridad y de reforzamiento narcisista, y el fracaso, grandes daños en la relación consigo mismo, toda vez que la sociedad moderna tiende a imponer la figura del saber-objeto (éxito escolar) como

pasaje a tener derecho a ser “alguien”. No obstante, esta exigencia puede variar según el nivel educativo del que se trate y del contexto social que se analice.

Si la cuestión del saber es siempre una cuestión identitaria que hace a la relación consigo mismo, y ese es dado al hombre solo potencialmente, ¿cómo puede actualizarse para que forme parte de su identidad? A ello se refiere Charlot (2008: 105), al interrogarse acerca de cómo *ocurre* en cada sujeto la Razón humana. Con esa pregunta como guía se propone estudiar las dificultades específicas que en ese proceso deben enfrentar algunos grupos sociales, por ejemplo, los niños de familias populares. ¿Cómo es el acceso al uso óptimo de la razón de modo que esté garantizado que ello suceda efectiva y democráticamente? En sintonía con esta pregunta, nuestra investigación se propone entrar en ese proceso para identificar la existencia de factores de riesgo que amenacen a los estudiantes universitarios en la posibilidad de lograr esa apropiación. Los desarrollos teóricos de la “relación con el saber” nos habilitan a conjeturar que no existe un alumno con “rasgos esenciales” que se lo impidan, sino una cierta relación de él con la situación en la que se inscribe ese saber. El verlo de este modo abre la posibilidad de imaginar un cambio en esa relación y por consiguiente concebir posibles intervenciones. Esto, en el supuesto de que tales relaciones admitan una modificación.

La relación social con el saber

No hay relación con el saber sino la de un sujeto, y no hay sujeto más que en un mundo y en una relación con el otro, por eso, como afirma Charlot, se trata de una *relación social*. Esta dimensión social aporta una forma particular a la dimensión epistémica e identitaria de la relación con el saber (2008: 109). La dirección en que se imprime esa forma no va en un único sentido, es decir, desde lo social hacia la identidad, también puede ser en el sentido contrario. La dimensión social implica posiciones en una estructura y al mismo tiempo una historia, por ejemplo, la de la evolución del mercado de trabajo, la del sistema educativo, la de las mentalidades, etcétera. Tomar en cuenta la dimensión temporal es especialmente necesario cuando existen rupturas entre generaciones. El análisis de la relación social con el saber solo puede hacerse *a través* de la relación epistémica e individual (no al lado de

ellas), que llevan a comprender respectivamente cómo se accede al mundo y cómo se lo apropia un sujeto. Es un análisis que debe referir a historias sociales.

Se trata de una relación con otro en más de un sentido: el otro es quien ayuda a aprender con quién se puede tener una relación de admiración o de rechazo. Pero también hay un otro, que es el “fantasma del otro” que cada uno lleva dentro de sí. Es “la mirada” del otro virtual que contribuye a regular la relación que se mantiene con la persona real que participa de la situación concreta de aprendizaje, y que se interpone en el juico y la valoración que el sujeto hace del otro concreto.

Por otra parte, la relación con el saber de un sujeto determinado (un ingeniero, un obrero) está vinculada con su posición social. Para Charlot, esta vinculación no es mecánica, ni está rígidamente determinada⁴². Si bien el sujeto está atrapado en esas relaciones sociales, también puede liberarse de ellas.

La relación con el saber es una forma de relación con el mundo. Por un lado, un sujeto, por otro, el mundo ya estructurado, y una influencia de ese entorno sobre el sujeto que se deja influir. La naturaleza de esa “influencia” es nuevamente una relación, no una acción que el entorno ejercería *sobre* el individuo. El sujeto, en tanto ser vivo no está situado en un entorno, está en relación con él. Está biológicamente abierto sobre ese medio, orientado hacia él, se nutre de él, lo asimila (Charlot, 2008: 126). Y el medio no es una suma de datos fijos, cerrados; es un conjunto de significantes vitales, un espacio de actividades, y se inscribe en un tiempo.

El medio conforma significantes vitales, compartidos con otros, porque el mundo se presenta al hombre a través de lo que percibe, imagina, piensa de él, desea, siente. En ese universo simbólico se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros. Un *espacio de actividades*, ya que la relación con el saber implica una actividad del sujeto con algo, con un mundo que es “exterior” a él. Se inscribe en un *tiempo*, vale decir, que la apropiación del mundo exige tiempo. Es el tiempo de una historia: la de la especie humana que lega un patrimonio a cada generación; también la del sujeto, que es la de sus ancestros que lo han

⁴² Este es uno de los aspectos centrales de su crítica a algunas consecuencias de la concepción de Bourdieu, y que se desprenden de la noción de *habitus*, como referiremos más adelante.

engendrado y de la descendencia que él engendrará. Es un tiempo no homogéneo que está marcado por momentos significativos, por rupturas. Se despliega en tres dimensiones que se interpenetran y suponen una a la otra: el pasado, el presente y el futuro.

La relación con el saber es la relación con el mundo en tanto conjunto de situaciones y relaciones de un sujeto que está comprometido, encarnado, activo, temporal y dotado de una afectividad; y es también la relación con el mundo que es puesto a distancia y puesto en palabras. En ambos casos el sujeto involucrado tiene alguna forma de conciencia de lo que pasa (o cierto grado) y puede volverse una conciencia reflexiva y engendrar enunciados.

La relación con el saber se construye, esto equivale a decir, por ejemplo, que no “hay sujetos de espíritu práctico”, sino que hay sujetos que tienen una relación “práctica” con el mundo y con el saber. Es decir, no se trata de una “naturaleza” del sujeto, sino de una relación que se construye y puede modificarse (Charlot, 2008: 117).

La relación con el saber y las configuraciones de sentido

¿Qué se mira cuando se estudia la relación con el saber? Relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales. Como lo afirma Charlot (2008: 129), “estas relaciones se articulan entre sí, en configuraciones que no son infinitas: las figuras del aprender (que son figuras de la relación con el saber). El investigador analiza estas figuras, que construye reuniendo los datos empíricos en constelaciones e intentando identificar los procesos que caracterizan esas figuras (...), analiza también la articulación de esas relaciones en un psiquismo singular: dirá entonces que estudia la relación con el saber de tal individuo”. Allí se reúne el conjunto organizado de esas relaciones ligadas de alguna manera con el aprender y con el saber, que a la vez se expresan en un lenguaje y en el tiempo.

La cuestión del sentido. Para el sujeto tiene sentido un contenido o una actividad que pueda inscribirse en el conjunto de relaciones que lo constituye (Charlot, 2008: 91). Sentido implica significancia y valor para un sujeto que es singular y que es movido por un deseo. La singularidad del sujeto es el efecto de una historia, que es original en cada ser humano. La dinámica del deseo sostiene la relación del sujeto con el saber porque pone en juego la

cuestión del valor de lo que aprende. Por lo tanto, decir que algo relacionado con el saber tiene sentido, equivale a decir que puede provocar un deseo, poner en movimiento a un sujeto que le asigna valor. Esa dinámica se desarrolla en el tiempo, el valor de lo que se aprende nunca se adquiere de una vez y para siempre.

Las representaciones del saber. La relación con el saber puede poner en juego representaciones que son ajenas a la situación de aprendizaje, que en apariencia son externas a ella. Sin embargo, mantienen un vínculo que no es observable en forma inmediata. Las representaciones del saber que se manifiestan en las percepciones, al tiempo que imágenes mentales del objeto, son expresión del sujeto, dado que muestran sus creencias, sus valores, sus opiniones, etcétera. Por ejemplo, la universidad puede evocar imágenes del porvenir del alumno, del presente, del pasado o del futuro de la familia, imágenes del trabajo, etcétera.

Hacer una carrera: un hecho social para una existencia individual

Cursar una carrera universitaria es un hecho social, un modo de integrarse socialmente, como en el comienzo lo fue el pertenecer a una familia. Como hecho social tiene dos tiempos. Es una proyección en el mediano plazo que implica abrir la posibilidad de integrarse al campo de una profesión. Y en lo inmediato, concebido como un estadio de transición, comporta la posibilidad de integración social bajo el estatus de la “profesión de estudiante universitario”.

Por su parte, recibir un título (o darlo) como resultado de haber concluido una carrera tiene un efecto de sentido social al instituir esa “frontera mágica” entre lo sagrado y lo profano, como ya lo señalaba el propio Bourdieu, al subrayar que la noción de “título” remite a la idea de fronteras sociales. Esta separación “es evidente en y por la prueba en sí, y por el corte ritual. Es una verdadera frontera mágica que al separar al último alumno aprobado del primer suspendido, instituye una diferencia de naturaleza, indicada por el derecho a llevar un título” (Bourdieu, 1997: 35). En ese orden podemos aplicar a la universidad aquello que Bourdieu (1997: 45) dice sobre la separación realizada por la escuela, a la que concibe como “una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza”. Entonces, por ejemplo, podríamos

conjeturar que, en una sociedad como la nuestra, los hijos cuyos padres son universitarios se sienten y se saben parte de “una elite”, y los que no lo son, se sienten afuera de esa capa social rodeada de bienes y de un estilo y calidad de vida que el mundo conocido reconoce como deseable (términos que remiten a aquella idea de nobleza de sociedades con otra historia).

Recapitulando lo dicho hasta aquí, podemos decir que hacer una carrera es un hecho de orden social que pone en juego un componente existencial del sujeto. Este es su tendencia a la actividad, ella misma asociada a un deseo que puede o no expresarse, es decir, desarrollarse.

Y algo más para comprender lo que está en juego en toda acción movida por el deseo. Dice Spinoza que el hombre es consciente de su deseo (*apetito*), y al mismo tiempo “ignora las causas que lo hacen actuar de un modo u otro”. Sin embargo, la consciencia del deseo genera la “ilusión de una voluntad libre” (2007: 206). En la medida en que se perpetúa, esta ilusión da lugar al sentimiento de estar desligado, y ello tiene consecuencias significativas para la existencia del hombre. Todo aquel que se siente desligado (aunque el discurso bajo el que aparezca sea el de la emancipación) está, en términos del filósofo, en una situación de tristeza e impotencia. Pensarse como más libre en tanto separado de otros no es una idea que esté mal ni bien, solo que resta capacidad de lectura de las situaciones y de imaginar estrategias de existencia.

En esa afirmación descansa, en última instancia, la conjetura según la cual existen otros elementos, además de la voluntad verbalizada, que deben tenerse en cuenta para comprender la motivación que está en juego a la hora de elegir la carrera, la que podría tener que ver con la tradición, con la entrega afectiva, con valores colectivos internalizados, entre otros. Por eso es pertinente preguntarse si la decisión de un sujeto de hacer una carrera, o de abandonarla, responde a su deseo. En caso de que así fuera, podemos suponer que es posible que el estudiante ignore la razón por la cual desea eso. No obstante, el hecho de que hacia allí se dirija (lo que se verifica en aquellos que aprueban el examen de ingreso), puede generar la percepción de que es libre para decidir. Preguntar por el motivo, es preguntar por el sentido de la acción de haber elegido ingresar a la universidad. El

período de inserción estaría atravesado por la búsqueda y construcción del sentido de “hacerse estudiante”, de “hacer una carrera”, el que podría justificar, por ejemplo, la acción de postergar un placer inmediato en pos de un objetivo de mediano plazo.

LAS CONDICIONES SOCIOFAMILIARES, UN MARCO PARA EL ANÁLISIS EDUCATIVO

La literatura especializada que ha abordado extensamente los problemas de la educación, como fuera mencionado al referirnos al estado del arte, ha tomado en cuenta muchos factores vinculados con la familia de origen del individuo para comprender las características y lógicas de los fenómenos observados⁴³. A continuación se desarrollan algunas referencias conceptuales que son marco de nuestro abordaje cuantitativo y parcialmente del análisis cualitativo de la segunda parte de nuestro trabajo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de familia? Contexto y sistema

Para pensar el lugar de la familia: “Las grandes fuerzas sociales no actúan jamás directamente sobre los individuos sino siempre a través de los colectivos, grupos o instituciones de los cuales el individuo forma parte” (Charlot, 2008: 80).

La familia es un actor privilegiado del contexto interpersonal del estudiante. La pregunta acerca de sus características aporta mucha información para comprender el sentido o la lógica de una situación y de la conducta de un sujeto.

La familia es el primer ámbito a través del cual el sujeto ingresa a la vida y también al mundo social, que es relacional. Tal como lo expresa Schütz (1974) “el hombre experimenta el mundo social en que ha nacido, y dentro del cual debe orientarse, como una apretada trama de relaciones sociales, de sistemas, de signos y símbolos con su particular estructura de sentido, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de estatus y prestigio, etc.”. La familia es parte de esa apretada trama. Los procesos de socialización primaria transcurren en su seno, al tiempo que inciden significativamente en las instancias de socialización secundaria.

⁴³ Ver las referencias bibliográficas en el Capítulo 2 sobre el estado del arte.

En el mismo sentido, Bateson (1972) asigna una importancia sustantiva al contexto interpersonal, y parte del principio de que cualquier grupo de personas, como por ejemplo una familia, pueden formar juntas un “sistema de pensamiento y acción”. Concebir a la familia como un sistema, implica reconocer que en ella actúa uno de los principios que rigen los sistemas, según el cual el todo predomina sobre las partes, es decir, la trama de las relaciones interpersonales sobre el individuo. Como dice Charlot, el sujeto es sus relaciones.

La familia es entendida por Bourdieu (1997) como un espacio social. La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social, y en función de ello toda la “realidad” que ese mundo designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles, trátese de individuos o de grupos, existen y subsisten en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos.

La influencia que sobre los procesos de formación y de manifestación del sí mismo (del individuo) tiene el marco en el que se desarrolla la interacción cotidiana, es reconocida por Goffman (1952) como algo que determina de entrada el tipo de escena posible para el actor.

Desde el enfoque de Bourdieu, el sistema familiar (o campo familiar) comprende tres modalidades de capital: el cultural, el social y el económico; y además, una cierta lógica o dinámica. Las familias son cuerpos impulsados por una especie de *conatus*, en el sentido de Spinoza (2007), es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus rasgos (poderes y privilegios, en aquellas que los tienen). Esta tendencia origina unas estrategias de reproducción, matrimoniales, económicas y también estrategias educativas. Así, por ejemplo, las familias con importante capital económico invierten en la educación escolar de sus hijos fortaleciendo de este modo su capital cultural. Otras, pueden tratar de incrementar o incluso crear un capital económico a partir de orientar sus recursos al acceder a un nuevo capital cultural a través de la educación de sus hijos. Estos capitales y estas lógicas tienen el efecto de organizar los límites del sendero por donde circulan los hijos/ alumnos, dando

forma a sus expectativas. Estas delimitaciones prefiguradas, como veremos en el estudio de casos, ponen en entre dicho el “sentimiento íntimo de libertad” que suelen manifestar los estudiantes al referirse a la forma en que toman sus decisiones.

Así, existe una influencia precisa sobre el individuo ejercida por las condiciones sociales objetivas que permiten explicar, al menos en parte, el tipo de representación que aquel aporta a una situación determinada. Desde su perspectiva, Goffman agrega que ese efecto limitante del sistema familiar impera sobre lo que puede y lo que no puede ser percibido y comprendido por el sujeto.

La familia, en tanto contexto, conforma el principio explicativo de su presente. La situación de origen de un alumno modula lo que este puede comprender de un escenario, su forma de interpretar los dichos y actitudes de los actores propios de un campo, como por ejemplo, el representado por el nuevo ámbito universitario. Los límites a las pretensiones del individuo y, por lo tanto, los límites a su *sí mismo* están principalmente determinados por los hechos objetivos de su vida social y secundariamente determinados por el cuadro en que una interpretación subjetiva de estos hechos pueda darles forma o sentido y, eventualmente, ponerlos a su favor. A ello nos referiremos en el ítem sobre la percepción.

En sintonía con Goffman, Simondon (2012) agrega la praxis a aquellas condiciones sociales limitantes de la zona de lo comprendido. En lo que respecta al proceso de aprendizaje, puede afirmarse que la familia es el punto de apoyo que hace posible, autoriza a ser hijo/estudiante y a sostener ese proceso, ya que, como lo describe Simondon, el individuo es siempre una combinación de “sujeto-medio”, y por lo tanto lo que él puede o es, está siempre en relación con el “medio familiar”.

Otro tema a tener en cuenta en relación con la familia es ¿hasta qué generación del campo familiar debemos considerar? ¿Solo la de los padres? Nos inclinamos a pensar que hay que considerar al menos alguna información sobre la generación anterior, la de los abuelos del alumno. Como lo señala Laurens (1992), la posición social de la familia no es reductible a la categoría sociocupacional de los padres, también puede ser significativa la de los abuelos, así como otros componentes de su historia social y afectiva. Y dentro de la historia social (individual y familiar), no solo la educación formal alcanzada tiene un peso

determinante, también otro tipo de participación social como la realizada en ámbitos religiosos o la militancia política, pueden modular sustantivamente la relación del joven con el saber.

El espacio familiar no es homogéneo, ni los vínculos que lo constituyen son lineales. Como afirma Borszomeny-Nagy (2012: 41) para comprender la estructura de este ámbito de relaciones se requiere un pensamiento dialéctico (por oposición a absoluto o monotético). Cada miembro de un sistema (familia, comunidad), se vincula a él en una dimensión “ética que da forma a la parte crucial de su mundo existencial. Se trata de aquella que rige su lealtad a su red de pertenencia”. En este marco la noción de lealtad comprende dos niveles: el sistémico, o social; y el individual, o psicológico, e incluye tanto a la unidad social que depende de sus miembros y espera la lealtad de ellos; como a las creencias, sentimientos y motivaciones de cada miembro como persona.

Cada sujeto-hijo en su interior debe operar un posicionamiento singular que incide sobre su perspectiva y sobre sus relaciones con el mundo, y en esa operación es atravesado por tensiones. Por ejemplo, en nuestro tema de estudio, el modo en que el estudiante-hijo se ubica o percibe su lugar en el ámbito universitario puede estar estrechamente vinculado con su lugar en el sistema familiar. En efecto, de aquella “supremacía del todo sobre la parte” a la que ya hemos aludido, deriva un sentimiento subjetivo de “pertenencia” al sistema de origen cuyo peso y poder organizador de la conducta no podríamos exagerar.

Este sentimiento, que es casi un “sentido de orientación”, puede ser vivido por el individuo (el hijo-estudiante en nuestro caso) con diverso grado de consciencia personal. La pertenencia, como lo señala Borszomeny-Nagy en su libro sobre las lealtades familiares, está asociada justamente al sentimiento de lealtad del sujeto hacia su sistema, acaso a los deseos e identidades de alguno de sus miembros, como también a las reglas y valores que rigen ese contexto íntimo. En cierto modo, esta lógica aporta comprensión a los conceptos utilizados por Bourdieu (1991) al referirse al *habitus*, ya que permite dar cuenta del dispositivo psicológico-emocional que va junto a la adquisición del capital cultural familiar.

Como lo señala Simondon (2009) en su estudio sobre la individuación, los valores del sujeto están entrelazados con emociones y sentimientos adquiridos en su socialización

primaria. La emoción y la afectividad son los principales puntos de articulación de lo psíquico-colectivo. Sobre este punto reflexiona Charlot al hablar de las mediaciones entre familia y rendimiento escolar. Y señala que el sentimiento de lealtad y traición al origen familiar pueden ponerse decididamente en juego en aquellos casos en que el pasaje por la institución educativa implica para el hijo superar el nivel de instrucción de sus padres. Este movimiento que es inmanente a las historias familiares y solo a través de ellas puede cobrar sentido, implica un proceso que él nombra de “continuidad y heterogeneidad” atravesado por tensiones entre sentimientos difíciles de llevar juntos: orgullo y sufrimiento, deseo de avanzar y resistencia (Charlot, 2008).

La internalización del contexto de origen: *el habitus*

Bourdieu (1991), desde su enfoque de la sociología de la reproducción, ha desarrollado una teoría de la acción en torno al concepto de *habitus*. Afirma que la socialización primaria produce *habitus*: entendido como disposiciones a actuar en torno a la cultura, a la sociedad y al futuro propio del individuo. Habiéndolas aprendido en su casa (en el ámbito familiar), las da por sentado, y una vez internalizadas operan en muchas esferas sociales (Charlot, 2008). El *habitus* es un principio que conecta las conductas, valoraciones, elecciones y estrategias. Es, en términos de Charlot, la forma de un psiquismo de posición, que habla del lugar en la sociedad.

Bourdieu (1991) sugiere que el *habitus* provee a los individuos de habilidades culturales (herramientas), de conexiones sociales, de prácticas educativas y de otros recursos culturales de muy diverso tipo, cuyas diferencias se traducen en valoraciones (socialmente) distinguidas en el momento en que los individuos salen al mundo. Estas experiencias de fondo son las que proveen la forma de los recursos (el capital) que los individuos heredan y de los que hacen uso en su interacción con una variedad de disposiciones institucionales (campos) en el mundo social. Así, los individuos pertenecientes a espacios diferentes se socializan de manera distinta. El sociólogo francés enfatiza en el hecho de que el capital cultural que los individuos usan en su vida cotidiana es adquirido y, por tanto, no es el resultado de atributos personales, tales como el esfuerzo o la inteligencia. Vale decir, que

los individuos que ocupan una posición social privilegiada tienen una ventaja en formas que no necesariamente provienen del mérito propio, sino de sus experiencias culturales.

Desde la perspectiva de Bourdieu, el *habitus* es un concepto que si bien se pone en evidencia en cada individuo, no es único o singular, sino de clase, aunque haya variaciones dentro de la categoría. Cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de otros sistemas y expresa la especificidad de la propia posición del individuo en torno a la clase y a su trayectoria. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, el *habitus* tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes, y ello ha sido mostrado especialmente en sus estudios sobre los primeros niveles de enseñanza. Nuestro trabajo se propone observar el modo en que operan tales distinciones en la educación superior y su articulación con los aportes desarrollados por la teoría de la relación con el saber.

Es interesante remarcar lo que señala Bourdieu al referirse a los nuevos hábitos adoptados con posterioridad a la socialización primaria, y que transcurre fuera del ámbito familiar. De ellos señala que en tanto “disposiciones adquiridas” carecerán del sentimiento de “lo comfortable” o de “naturalidad” que es propio de aquello que fue aprendido en la infancia (*habitus*). Este hecho tiene consecuencias sobre la conducta del individuo a la hora de tener que recurrir a ellos y de situarse en una situación a partir de volver operativos los recursos así adquiridos.

En lo que respecta a su rol, para el sujeto, el *habitus* es una *estructura estructurada que funciona como estructura estructurante*, y es comprensible en el interior de un *campo* de relaciones de fuerzas entre actores con diversos recursos de poder o capitales. Queremos subrayar que al recurrir a aquel concepto, Bourdieu rehúsa concebir al sujeto en términos de la filosofía clásica como un ser libre y racional, autónomo y plenamente consciente de sus motivaciones. Más adelante, a través de la noción de “agente social”, buscará recuperar un aspecto activo del sujeto actuante, que no es un simple epifenómeno de la estructura. Sin embargo, mantiene la idea de que su actuación se encuentra condicionada, ya que el sujeto está dotado de un sentido práctico que ha sido estructurado socialmente. El *habitus* es el

principio de percepción que pone en orden el mundo, que rige las representaciones y las prácticas de aquellos agentes sociales.

Así delimitada, la noción de *habitus* permite dar cuenta de la relación con el saber por parte de un grupo socialmente definido, pero no de la que es propia de un sujeto individualizado. En efecto, este es pensado únicamente a través de las características comunes de ese grupo, por ejemplo, “el alumno con padres con estudios primarios”, lo que remite a la posición social de su entorno. Hay aquí un punto crítico en la noción de *habitus*, cercana a la idea de “representación colectiva” de Durkheim, que puede pensar el psiquismo sin remitirlo a un sujeto; sin embargo, como diría Charlot (2008), todo sujeto pertenece a un grupo pero no puede ser reducido a esa pertenencia. La crítica a ese modo de concebir al sujeto consiste en que la idea de “agente” vuelve a instalar “lo social” en el lugar de “lo psíquico”, y de este modo niega la posibilidad de conocer lo específico de las reglas o de la lógica de funcionamiento de lo interno al sujeto, lo “psíquico”. Es necesario mantener un lugar para concebir la “lógica del sujeto” que no es la misma que la del “agente social”. Esta distinción es la base de otro concepto central para la teoría del saber, según el cual el individuo no “interioriza” el mundo sino que se lo “apropia”. En esta última noción, se cifra el siguiente paso para avanzar hacia la comprensión de la experiencia escolar o académica de los sujetos.

En este sentido, en *La Miseria del mundo* (1993), Bourdieu reconoce la presencia de una lógica propia de las estructuras mentales, al señalar que ellas no son un mero reflejo de las estructuras sociales: “el deseo se manifiesta con la forma específica que el espacio de los posibles, que dibuja la sociedad, le asigna en un momento dado del tiempo” (Charlot, 2008: 60). Esta lectura abre un camino hacia una “sociología del sujeto”, es decir, hacia un modo de concebir la articulación de “individuo-medio”. Además, aquella idea de “apropiación” permite concebir un sujeto activo en la acción de interpretar y de dar sentido a su posición social, el que expresa lo específico y singular de su experiencia que excede los límites impuestos por las condiciones sociales (Charlot, 2008).

Volviendo a nuestro punto de partida, subrayamos que desde nuestra perspectiva el proceso de inserción en la vida universitaria encierra un posible conflicto básico. En efecto,

como lo señala Fritz Perls (2008: 39) al referirse a la tensión que atraviesa a todo sujeto, “la sociedad, o más precisamente cierto contexto social, puede tener exigencias para con el individuo que son distintas a sus deseos personales (...) La sociedad está representada o se expresa en primer lugar a través de nuestros padres, y a través de los profesores. Todos ellos pueden estar, o no, en sintonía con el desarrollo de nuestro crecimiento auténtico, y a menudo pueden interferir en su despliegue natural”. Esta circunstancia nos recuerda la afirmación de Spinoza respecto del *conatus*, o esencia del individuo que es su deseo, cuando sostiene que el *conatus* no es algo dado, sino que debe lograr manifestarse, y ello no sucede necesariamente. La posibilidad de que se exprese está en relación con el contexto y con los otros.

El fenómeno de la inserción universitaria y el momento de *impasse*

Siguiendo los principio de Pearls (2008), podemos concebir la etapa de inserción universitaria como un *punto crítico* en el proceso de crecimiento e individuación, un *impasse* o situación en la que el apoyo ambiental, o el soporte interno del sujeto ya es obsoleto o no llega más; y el autosoporte auténtico aún no se ha logrado. El fenómeno de la inserción puede asociarse al proceso de maduración de un individuo que aquel define como “la trascendencia del soporte ambiental al autosoporte, (...) de lo externo a lo internamente causado” (Pearls, 2008: 36). En ese marco, cobran sentido algunas preguntas: ¿cuáles son los soportes del alumno en cada momento para sostener su condición de tal? ¿Son puntos de apoyo ambientales, o son propios (internos)?

Nos interesa observar las características de ese pasaje, los posibles modos de resolución del *impasse*, las estrategias, los recursos internos o externos que utiliza el estudiante frente a los obstáculos y desafíos que se le interponen. Para acceder a ese conocimiento es necesario pasar por el punto de vista del alumno. Por eso, una parte de esta investigación se interesa por sus percepciones y sus representaciones sociales. Entendemos que en ellas se deja ver lo singular del encuentro entre los individuos dentro de la escena educativa. Las estrategias ponen de manifiesto el modo en que los individuos se mueven y cómo activan el capital que tiene que ver con su clase social en el momento de interactuar con las

instituciones. Encuentro y activación que soslaya la noción de *habitus*, pero que no obstante son parte del proceso de inserción educativa.

En ese marco, nos proponemos explorar la motivación y las estrategias de aprendizaje que se expresan durante el proceso de inserción, basándonos en la hipótesis de que ellas comportan una manifestación empírica de la trama que constituye al sujeto. Allí está su capital y también su modo de apropiárselo, las capacidades personales moduladas en su desarrollo biográfico, su modo específico de percibir su contexto, de actuar y de relacionarse con en él, su potencialidad actual y su proyección hacia el futuro. Las nociones de percepción, de motivación y de estrategias de aprendizajes serán abordadas en la segunda parte de nuestro trabajo.

CAPÍTULO 4

EL ENFOQUE: PERCEPCIÓN, INDIVIDUACIÓN, MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS

LA PERCEPCIÓN COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

La percepción tiene la consistencia de una piedra.
G. Simondon, *Curso sobre la percepción*

Naturaleza de la percepción

En su estudio sobre la percepción, Gilbert Simondon (2012) la nombra como una modalidad privilegiada de la relación viviente y activa del hombre con su mundo, la forma originaria de la relación con su medio, la primera bajo la cual entra en contacto con él. Dice el autor, al recorrer la historia de esa noción, que “todo lo que está en el hombre, su deseo, su esperanza, su sufrimiento, no es ilusorio ni solamente individual sino que es tan firme y consistente como las piedras (...) en la visión de los objetos”⁴⁴.

Esta trama, que no es ilusoria, constituye la percepción. La misma que Spinoza (2007) define como el primer grado de conocimiento y, como tal, alberga las categorías con las cuales pensamos. Al referirse a estas, Bateson (1972: 17) subraya su importancia y su naturaleza enunciando que estas “premisas fundamentales son epistemológicas: son las que están implantadas más hondo en la mente, y son menos susceptibles de cambio”.

En tanto forma de conocimiento específico, reunión de las creencias y las opiniones, la noción de percepción tiene muchos puntos en común con la de “representación social”, a la

⁴⁴ En adelante nos referimos a esta noción según algunos conceptos desarrollados por Gilbert Simondon (2012).

que Jodelet (1994) designa como el saber del sentido común (no científico), poniendo énfasis en su caracterización social⁴⁵.

Tal como la describe Simondon (2012: 10), la experiencia perceptiva puede cumplir las funciones de instrumento crítico, de principio explicativo o de fuente de sentido, por lo tanto es a la vez un instrumento, una operación y una actividad. Es un modo de exploración y de elaboración del mundo. Es conquista en la corriente que conduce al sujeto hacia su medio. Está conformada por los conceptos que a priori residen en el entendimiento del individuo y se usan para interpretar o modular la experiencia.

La percepción, o las representaciones sociales que la expresan, pueden adoptar distintas formas: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia para interpretar lo que nos sucede; categorías para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes se trata; teorías para establecer hechos sobre ellos, etcétera.

En sintonía con las señaladas para la percepción, son tres las funciones básicas que Jodelet (1994) le atribuye a la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y de las relaciones sociales.

Según la estructura formal de las representaciones sociales, Darío Páez (1987) identifica cuatro tipos de esquemas: los de tipo individual, que explican al sí mismo del sujeto, es decir, la autopercepción, o a otras personas; los esquemas de roles y de grupos o categorías sociales; los esquemas de sucesos, tales como los escenarios o guiones; y los de resolución de problemas, que remiten a una forma sin contenido, como los algoritmos de toma de decisiones.

Si se consideran las funciones y las formas de la percepción se advierte que ella, antes que una contemplación es una actividad, como dice Simondon (2012: 75), no depende del conocimiento sino de la vida. En la misma sintonía, Bateson (1998) afirma que “creamos lo que vemos”. Pero ¿qué significa esto? Nosotros creamos el mundo que percibimos, no

⁴⁵ Ver Jodelet, D. (1994), que incorpora a sus investigaciones el concepto de representación social. Este es el resultado de un desarrollo interdisciplinario que recoge los aportes de Jean Piaget, y en el que trabajaron psicólogos sociales, sociólogos, antropólogos y teóricos del discurso (pp. 469-494).

porque no exista una realidad fuera de nuestra mente, sino porque seleccionamos y remodelamos la realidad que vemos para conformarla a nuestras creencias acerca de la clase de mundo en el que vivimos. En tanto “punto de vista”, para Simondon (2012: 40) “la percepción es percepción no en el absoluto, sino para un individuo, para un organismo, en el *hic et nunc*”. Por lo tanto, la evocación simbólica, o de significación, que incluye toda percepción es también el resultado de una asociación *en* la experiencia concreta del sujeto.

Percepción e interacción individuo-medio

Los procesos perceptivos, tal como lo afirma Simondón (2012: 303) no están aislados de la totalidad de la actividad vital. Por eso, un estudio de la percepción debe integrarse en el análisis del proceso más general de interacción entre el organismo y su medio. La realidad particular de cada ser humano posee un sentido en el universo de sus relaciones con los otros y con su contexto. Los contenidos mentales igual que las realidades físicas están ligados a causas, por lo tanto, una representación, o una percepción, posee un origen. Para concebirlo, es importante abordarla como un modo de relación entre el individuo y su medio. En efecto, por una parte, la percepción *internaliza* algo del contexto originario, y en ese sentido es modulada por él; por otra, actúa sobre el contexto presente y en ese sentido lo modula, al tiempo que orienta al sujeto hacia una determinada conducta (2012: 43). Proceso complejo en el que intervienen lo cualitativo y lo afectivo, su carácter recursivo se cifra en que la manera de tomar las informaciones por parte de un sujeto y su modo de reaccionar inciden en su propia actividad perceptiva, la modifican y la orientan. Por eso, se trata de una actividad que es constitutiva y constituyente de la realidad. En esa relación lo que resulta familiar, por conocido, es lo que tiene el poder de afectarnos, en el sentido que somos sensibles, permeables, receptivos a eso. En efecto, Simondon al referirse a la influencia del contexto social sobre la estructuración de la percepción, cita la afirmaciones de Krech y Crutchfiel (2012: 309) “quienes estiman que los aspectos de semejanza (entre un nuevo objeto y el contexto del sujeto receptor) son tranquilizadores, y los aspectos discordantes inquietantes, por ende mal asimilables”.

Concebida como un lazo que une al sujeto con el medio, tramada por deseos, sentimientos y afectos, la centralidad de la percepción en el estudio de los fenómenos

sociales resulta difícil de soslayar. Así queda expresado por el filósofo francés Simondon (2009), cuando señala que “la afectividad y la emotividad constituyen la resonancia del ser en relación consigo mismo, y ligan el ser individuado con la realidad preindividual que está asociada a él, como la (...) percepción lo une al medio”⁴⁶.

Esa complejidad de la relación entre el individuo y su medio se encuentra en sintonía con lo señalado por Alain Coulon (1995: 84) sobre el concepto de paradigma interpretativo. En efecto, el proceso de interpretación implica una interacción que permite a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos. Vale decir que el contexto no es un mero marco pasivo de la acción, es “leído” por el sujeto. Y algo más, las acciones y sus contextos son aún pasibles de ser reinterpretados, por lo tanto, permanecen abiertos.

La percepción, en tanto punto de vista y realidad particular de cada ser humano, posee un sentido en el universo de las relaciones entre las personas⁴⁷. Esta naturaleza relacional que es constitutiva tanto del origen como del sentido de la percepción, es conceptualizada por Simondon (2012: 49) mediante la noción de transindividualidad, que también se aplica al proceso de individuación al que nos referimos en otro apartado⁴⁸.

Si bien se debe tener presente aquella resistencia al cambio de la que hablaba Bateson al referirse a las premisas epistemológicas, el énfasis puesto por Simondon (2012: 39) en que la percepción (y los contenidos mentales inherentes) surge de una relación, niega en cierto modo la idea de una esencia definitiva y cerrada. Se subraya así la posibilidad de cambio, de una corrección en todo momento. También, la significación que porta toda percepción, es el resultado de una asociación en la experiencia del sujeto, no es, por lo tanto, una evocación de un saber absoluto. Y la atribución que efectúa el sujeto puede ser causa de error.

⁴⁶ Para ampliar esta idea puede verse en Simondon, G. (2009), Introducción, pp. 23-44.

⁴⁷ Como lo cuenta Simondon (2012), esta visión del Hombre deriva del cristianismo, y es su aporte sobre la idea de “prójimo”, es decir, la percepción del hombre como hombre en su individualidad tanto como en su universalidad (pp. 49-50).

⁴⁸ Puede verse en Simondon, G. (2009), en p. 370 y ss., y en el estudio de Étienne Balibar (2009) Spinoza. De la individualidad a la transindividualidad, dedicado a la articulación de ese concepto con los principios filosóficos de Spinoza.

La actividad de percepción, en general, y las representaciones sociales, en particular, integran el proceso de producción de estrategias para afrontar los obstáculos en la carrera. Aquellas se manifiestan o expresan tanto en creencias y opiniones conscientes como en los hábitos y formas de organizar y de efectivizar, mediante mecanismos muchas veces preconscientes, las conductas adecuadas y los algoritmos que permiten resolver los desafíos cotidianos (obstáculos).

Los factores que inciden en el proceso de inserción del alumno, en su capacidad de logro y en su actitud frente a los obstáculos, se originan tanto “dentro” como “afuera” del sujeto. Esos factores se expresan en conductas, sentimientos, valoraciones, explicaciones, sentido, todo lo cual está presente en su percepción. Esto nos permite pensar que ella tiene en el estudiante un rol activo al modular la realidad del medio universitario, e interpretar o dar un determinado sentido a los resultados que obtiene en su relación con él. Porque, como lo señala Simondon (2012: 306), la percepción es esencialmente un modo de exploración y de elaboración del mundo, es conquista en la corriente que conduce al viviente hacia su medio.

Al mismo tiempo, observa que los sujetos son muy poco conscientes de la influencia que el contexto y los otros tienen sobre su percepción, lo que se oculta bajo la sensación de naturalidad que va asociada a ella. La significación de una situación así originada lleva la marca de la familiaridad, y esta sensación tiene una importancia capital en el proceso perceptivo. En efecto, ello implica que los aspectos de semejanza con experiencias anteriores del sujeto son tranquilizadores y los aspectos discordantes son inquietantes, por ende, mal asimilables por él (Simondon, 2012: 311).

En suma, la percepción y la representación social son modos de construir el mundo; el contexto es su modulador; la situación presente es la organizadora de su sentido; y la conciencia posible es el límite de lo que puede ser percibido. Tal como ha sido descripta, la noción de percepción guarda una íntima relación con el concepto de *habitus* elaborado por

Bourdieu. Si bien como se menciona en otro apartado, son divergentes en el modo implícito en que conciben al sujeto⁴⁹.

Génesis de la percepción y de las representaciones

En la dinámica a través de la cual se constituye una percepción, intervienen procesos como los que Jodelet (1994) describe para explicar la génesis de una representación. Es decir, cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta a su vez transforma lo social. Ambos procesos bidireccionales se denominan, respectivamente, "objetivación" y "anclaje".

La objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, puede definirse como una operación estructurante y formadora de imagen. Primero se da una selección, es decir, elegimos ciertos conceptos acordes con nuestra ideología y los separamos del contexto donde estaban (descontextualización). Luego se forma un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproducirá en forma visible una estructura conceptual. El anclaje es el proceso de enraizamiento social de la representación y de su objeto. La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que por ella le son conferidos. Hay una integración cognitiva del objeto representado en el esquema preexistente del sujeto.

A diferencia de la objetivación, en el anclaje encontramos una inserción orgánica de conocimiento dentro de un pensamiento constituido. El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento que implica la representación no se inscribe en una *tabula rasa*, sino que siempre se inserta en algún sistema previo de pensamiento, latente o manifiesto. Tales esquemas previos podrán tanto impedir como facilitar la integración de una nueva representación.

Entre las representaciones forjadas en procesos de socialización signados por determinaciones sociales e históricas singulares, quedan comprendidas las primeras

⁴⁹ En el mismo sentido se desarrolla la concepción de Jodelet, D. (1994), al subrayar que antes que la representación del objeto, de lo que da cuenta la representación social es de la "relación" del hombre con las cosas y con los demás hombres. Es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo. ¿Cómo se elabora la representación social? Como actividad cognitiva, el sujeto la construye en función de los estímulos sociales del contexto y también en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia.

experiencias educativas, la evolución de una estructura familiar, los lugares en los que se ha vivido, la historia psicológica personal. También acontecimientos de importancia epocal que forman sistemas complejos permiten determinados modos de participar en una conformación sociohistórica. Entonces, el contexto a partir del cual es y ha sido modulada la percepción del sujeto tiene un punto de partida: su familia de origen y un referente “externo”: los otros en tanto integrantes de ese sistema familiar. En esa sintonía, Goffman (1952) afirma que “el sistema familiar da forma a las reacciones (del sujeto) frente a los estímulos del contexto”. Por ejemplo, en nuestro caso, este puede ser el marco universitario en el que se desenvuelve el alumno ingresante. Y los estímulos pueden presentarse bajo la forma de obstáculos que interfieren en el logro de sus metas.

La conformación de una percepción también acusa las marcas del tiempo. “Es innegable –sostiene Simondon al describir ese fenómeno– que a través del tiempo se producen variaciones de la percepción debidas al cambio de patrones colectivos y de normas sociales que manifiestan un efecto de grupo”. Por eso, la percepción es la manera (diferente) en que cada época toma posesión de lo real, y en ello reside su carácter dinámico, susceptible permanentemente de cambio.

Ese carácter permite explicar un conjunto de fenómenos que aquí denominaremos “desfasajes”, como los que se advierten al estudiar las mentalidades de actores constituidas en distintas épocas. En relación con nuestro problema de investigación, esta idea nos permite pensar el cambio del significado que en cada época pueda tener el hecho socioeducativo de hacer una carrera universitaria, así como la significatividad que tengan las obligaciones que en cada caso le impone a un sujeto. Por ejemplo, podemos conjeturar que en la valoración de esa actividad existe una diferencia que es de carácter generacional entre los actuales estudiantes y sus propios padres o sus profesores. Ello impactará en el sentido que es inherente a la percepción. Porque como en toda experiencia, durante el proceso de inserción se pone en juego la búsqueda y la construcción del sentido de “hacerse estudiante”, de “hacer una carrera”, o de “postergar el placer inmediato” en pos de un objetivo a mediano plazo que lo justifique suficientemente. En ese marco, el abandono de los estudios estaría implicando la pérdida o el cambio del sentido de la decisión inicial. Así,

asumir el “tiempo” como un factor, lleva a tomar en cuenta una información valiosa para comprender los patrones con los que esta actividad es significada por el estudiante de hoy.

Entonces, si de la percepción surge la información para la acción y si, como hemos dicho, ella tiene “la dureza de una piedra”, independientemente de la “verdad” o de la realidad, es a ambas cosas que se debe nuestra elección de la percepción de los estudiantes como fuente en el estudio de casos que se desarrolla en esta segunda parte de nuestro trabajo. Porque para conocer la realidad del estudiante, es necesario una aproximación que indague acerca de cómo piensa y cómo percibe su contexto. Después, recién después, puede iniciarse la búsqueda de los caminos y los métodos que ayuden a enriquecer y, si fuera necesario, a revisar sus concepciones en la medida en que estas resulten un impedimento para lograr su objetivo en la consecución de su carrera.

EL SUJETO DE LA PERCEPCIÓN: ACTIVO, COMPUESTO DE PARTES Y EN PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

Por el espacio el universo me engulle como un punto, más por el pensamiento yo lo
comprendo.
B. Pascal, *Pensamientos*

De las nociones de percepción y de representación social se desprende una cierta concepción del sujeto, de la relación del sujeto con el medio y en consecuencia una lógica de causalidad. A continuación se caracterizan estos conceptos que constituyen nociones centrales de nuestra investigación, ya que en el análisis de los casos individuales focalizaremos en la concepción que cada alumno tiene de esas nociones que se ponen de manifiesto en su discurso.

De acuerdo con las nociones que venimos desarrollando, el sujeto es un individuo activo, no es un mero receptor del entorno ya que lo interpreta, lo percibe y lo juzga desde su propio punto de vista, que es una trama con contenidos y formas específicas.

Una consecuencia de esta concepción es que el sujeto no necesariamente “reproduce” su contexto de origen y, en consecuencia, su conducta no puede preverse mecánicamente. El enfoque de Garfinkel (1967) va en esa dirección cuando define que el actor social “es algo

más que un ser incapaz de juicio, dedicado únicamente a reproducir, sin tener conciencia de ello, las normas culturales y sociales que habría interiorizado previamente”. Y advierte que el análisis de las “conductas científicamente racionales” de los actores nos impide apreciar sus caracteres “razonables”. Al asignar un sentido a su experiencia presente, el sujeto deviene parte activa que interpreta su contexto.

Los agentes sociales, que en el caso analizado son los alumnos optando por una carrera o sus familias escogiendo un centro de enseñanza para sus hijos, no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la imposición unidireccional de causas. Pero tampoco son sujetos plenamente conscientes y avezados que obedecen solo a razones, y actúan con pleno conocimiento de sus móviles más profundos. Para concebir su lógica, Bourdieu (1991) afirma que la acción individual es una retraducción del contexto, matiz que deja un margen para situar lo específico del sujeto. Si bien, su definición del sentido práctico implica una imagen del individuo muy cercana a la de un ser solo receptor. Aquel es el “sentido de lo que hay que hacer en una situación determinada (...), es un sistema *adquirido* de preferencias, de principios de visión y de división; de estructuras cognitivas duraderas (*esencialmente fruto de la incorporación de estructuras objetivas*); y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y de la respuesta adaptada”. Nuestro punto de vista, por el contrario, se acerca más a la posición de la sociología del sujeto y al modo de concebirlo por Simondon.

Es claro que sujeto es un ser que nunca está vacío. En cualquier momento en que comencemos a analizar un proceso en cuyo centro se encuentre un sujeto, este siempre tendrá una historia, es decir, nunca es una hoja en blanco que el medio y el proceso del que participa se encargarían de “llenar” de algún contenido.

Asimismo, el sujeto es una singularidad interconectada constituida por muchas partes. Tomamos el concepto “spinocista” de ontología relacional del individuo, esto es, que los individuos son todos diferentes y causalmente dependientes. En la doctrina de Spinoza el individuo es concebido como un ser necesariamente relacionado con otros individuos. Las singularidades están interconectadas construyendo una red o un sistema. Por eso Goffman (1952: 500) afirma que “el *sí mismo* de los individuos es el resultado de una negociación

realizada en la multiplicidad de las interacciones”. Y algo más, “la imagen proyectada por el actor no se puede interpretar sólo en los límites de un encuentro”. Vale decir que todo aquello que podamos observar de él en un momento dado, lo excede y se explica por sus relaciones con muchas otras escenas.

Por esa razón estudiar las conductas, o los conflictos del alumno/hijo, implica mirar la red en la que su existencia se sostiene y cobra sentido. Podríamos decir que el alumno es su familia de origen (sus padres, etcétera), si bien, algunas cosas más. El sujeto es un punto en ese entramado de relaciones. Su sistema familiar puede ser pensado como una totalidad que lo trasciende, al tiempo que se expresa a través de él; le es inmanente y está presente en su percepción de sí mismo y de su entorno. Entonces, tanto los obstáculos percibidos por el alumno cuanto sus conductas y sus estrategias asumidas frente a ellos, pueden mirarse a la luz de un contexto que, como dice Perls (1976: 30), supera al sujeto y lo contiene a la vez. Como diría Bateson (1998), el contexto entendido como un “poder superior” o sistema de “poder” se siente como algo personal e íntimamente ligado en cada individuo.

En síntesis, concebimos al sujeto como una unidad y un compuesto de muchas partes. Es un ser que no está aislado sino que participa de lazos que organizan relaciones constitutivas con el otro. El sujeto es a la vez diferente y dependiente de esa trama y de sus miembros. Los lazos históricos que lo unen con su familia organizan un sentido de pertenencia y este atraviesa su percepción, le imprime una forma que es específica para cada individuo.

El sujeto no es una materia dada ni una forma perfecta-cerrada. Es un ser abierto que va siendo a través de un proceso en el tiempo. Sin embargo, esto no equivale a pensar que sea un *telos* que organiza una materia amorfa. Como lo expresa Simondon (2009: 31), y se desprende de la visión filosófica de Spinoza, la idea de individuo implica un proceso de individuación y la individuación es incrementar el grado de autonomía. El individuo es un efecto de, o un momento en, un proceso de individuación (que lo hace único) e individualización (separado) recíproco entre lo interno y lo externo. Esta secuencia no supone una mera adaptación del individuo a su entorno, ni recepción pasiva del medio. En ese proceso, los individuos son producidos y al mismo tiempo productivos (activos).

Para nuestra investigación, como anticipáramos en el capítulo anterior, el sujeto que encontramos en el inicio del proceso analizado se ubica en un nivel “preindividuado”, noción que usamos para referirnos al estadio de “preestudiante”, que es el alumno que acaba de ingresar a la universidad. Porque proponemos que tanto la elección como el acto de ingresar a la carrera sea pensado como una etapa, un momento del hacerse individuo para el alumno/hijo. Esta inserción es un proceso complejo, y no es mera adaptación. Los estudiantes provienen de un contexto que los produce; a la vez, producen su realidad y son producidos por su percepción que los lleva a actuar en relación con el medio en que cursan su carrera. El ingreso a la universidad entendido como parte de un proceso de individuación puede derivar en un aumento del grado de autonomía del estudiante y de individualización, esto es, hacerse diferente de otros, de su contexto de origen, de sus pares, etcétera. Desde nuestra perspectiva, el estudiante es un ser activo que interviene en su presente con muy diversas estrategias ante los obstáculos que se interponen en el curso de su carrera, las que pueden o no acercarlo a su meta original. En esta capacidad se expresa su potencial y se despliega su proceso de individuación, cuyo desenlace es incierto.

Autopercepción y autoconcepto académico

Si la relación con el saber es relación con el sí mismo, con los otros y con el mundo, la primera de estas refiere al autoconcepto, que en términos generales puede definirse como la conciencia y la valoración que el individuo tiene de su yo (Álvaro Page, 1990). Se trata de la imagen mental que tenemos del yo, entendido como la instancia cognoscitiva, es el yo conocido por la conciencia (Beltrán et al., 1995)⁵⁰. El autoconcepto es un conjunto de autopercepciones que, según González-Pienda (1993), contiene dos tipos de información: la descriptiva que se refiere a la autoimagen, reúne las ideas, las imágenes y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo, incluyendo las que otros tienen de él, como también la imagen personal que le gustaría tener; y la parte evaluativa que se refiere a la autoestima, es la valoración que hace el sujeto de sí mismo.

⁵⁰ Tomamos como referencia la definición de “autoconcepto” de Beltrán *et al.* (1995), también puede verse esta noción en Howard Gardner (1993).

Es una noción multidimensional compuesta por un factor general y varios específicos, uno de los cuales es el “autoconcepto académico”. Este es la imagen que el sujeto se forma de sí a partir de su rendimiento académico y de las capacidades que lo determinan. Su conformación también está fuertemente asociada a la idea que otros tienen del sujeto. A lo largo de su desarrollo ese “otro” sufre modificaciones, ya que comienza con los padres y el entorno familiar para luego dar lugar a nuevos referentes como profesores, líderes y pares. Para algunos investigadores se trata de una dimensión central, ya que el autoconcepto de un estudiante respecto de sus potencialidades académicas afecta su motivación y en consecuencia puede limitar sus esfuerzos para rendir, influyendo fuertemente en los resultados que obtenga (González Barbera, 2003: 89).

En el estudio de casos prestamos especial atención al punto de vista del alumno sobre la realidad que vive en la universidad. Observamos cuál es su propia teoría para explicar su proceso de inserción, sus éxitos, sus fracasos, la forma en que describe su entorno, quiénes y cómo son sus “enemigos” y sus “aliados” en ese hacer. Y también, cómo se describen las razones por las que ingresan en la universidad, que aparentemente no pueden ser descritas mediante la simple referencia a la vocación.

Las explicaciones causales

Todo relato referido a los logros académicos contiene explicaciones causales que intentan dar cuenta de ellos. Los abordajes sociológicos, como los de Bourdieu, remiten para su análisis a la estructura social, caracterizada por un patrón de dominación e inequidad. Este enfoque tiene al menos dos consecuencias importantes para el análisis del fenómeno educativo, e incide en las explicaciones causales con él articuladas. Por un lado, es el fundamento para asignar un lugar central a las estrategias que los individuos y sus familias utilizan para mantener o mejorar su posición social; por otro, la convicción de que los dispositivos que están en juego rara vez aparecen a la luz de los ojos del observador. Por ejemplo, en un análisis que excede el marco de nuestro trabajo, el sociólogo subraya que en cualquier sociedad la importancia de los dispositivos de “transmisión del privilegio” no es admitida o reconocida por los actores, ya que los individuos tienden a percibir sus acuerdos sociales como algo legítimo por sí mismo, naturalizado. El estatus, el privilegio y demás

recompensas sociales entre las que están comprendidos los logros educativos, son supuestamente “ganados” por los individuos. Esto significa que ellos perciben tales privilegios como resultantes de la inteligencia, del talento, del esfuerzo y de otras cualidades estratégicas (y no efecto de los dispositivos de un sistema). Así, surgen explicaciones centradas en las características individuales de los sujetos, entendidos como seres independientes que deben sus logros (o fracasos) al mérito propio. En consecuencia, será tarea del analista social el identificar los dispositivos sociales ocultos, tras esas explicaciones (Lareau, 2003).

En el mismo sentido, el concepto de individuación desarrollado por Simondon nos lleva a mirar más allá del sujeto aislado. Si este es siempre una combinación de “sujeto-medio”, entonces, lo que el alumno puede, o lo que es, está en relación con el “medio”, por ejemplo, el entorno familiar del que proviene, en cuyo marco tiene lugar el proceso de individuación. De allí se deriva el hecho de que la familia sea concebida como el punto de apoyo para el hijo/estudiante, el medio insoslayable que está presente en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en toda explicación causal.

Existe, por lo tanto, una tensión entre las estructuras objetivas (sociales) y las construcciones subjetivas (percibidas por la conciencia individual). Para resumir esta relación compleja, Bourdieu hace referencia al pensamiento de Pascal al expresar: “el mundo me comprende y me engulle como un punto, pero yo lo comprendo”: el espacio social me engulle como un punto. Pero este punto, es un punto de vista, es decir, una visión situada en el espacio social (que es exterior al sujeto), es una perspectiva definida en su forma y en su contenido por la posición objetiva a partir de la cual ha sido tomada (Bourdieu, 1997). En esta explicación se enlazan subjetividad y objetividad, sin que ello implique asignar un rol pasivo al sujeto o negarle características individuales a su psiquis. Esta doble articulación de las explicaciones causales, se complementa con la perspectiva del enfoque sistémico y su énfasis en el estudio de las relaciones. Su argumento central sostiene que para comprender los problemas del individuo en una determinada situación es preciso superar la consideración aislada de sus distintos componentes, y centrar la atención en las relaciones existentes entre ellos en el marco de esa situación.

Pero también debe tenerse en cuenta, como afirma Simondon (2009), que suele ser bajo el nivel de consciencia del individuo sobre la influencia que el entorno social tiene sobre su percepción, como por ejemplo, frente a la pregunta acerca del origen de la decisión de un joven de ingresar a la universidad. En ese caso el punto de vista del investigador, su tarea, es intentar pasar a lo que Spinoza (2007: 295) llama el “segundo orden de conocimiento” según el cual se concibe al individuo como un nivel determinado de integración, en el mismo sentido que lo define Elias (1990), al que haremos referencia en la Parte III de nuestro trabajo. En tanto tal, incorpora otros individuos de niveles “inferiores” y, al mismo tiempo, él (el individuo) está incorporado en niveles “superiores” de integración, por ejemplo, su familia. Así, el investigador debe buscar en esos diferentes niveles los elementos que permitan comprender la lógica de un proceso, su dinámica y su desenlace.

La estrategia definida para el análisis de casos de la segunda parte de nuestra investigación, nos lleva a complementar los estudios que ponen énfasis en los indicadores sociodemográficos y en los resultados cuantificables (cantidad de materias aprobadas), y a comenzar por la observación de la experiencia y por la explicación que concibe y desde la cual actúa el propio alumno. Ello no implica asumir que en este proceso el individuo sea consciente de todo lo que está incidiendo en su conducta, ni dejar de advertir que en su autopercepción se imagine como un “sujeto libre” para actuar, y explique sus acciones como producto de un acto de voluntad individual. El observador /investigador puede tomar en consideración el punto de vista del alumno, sus explicaciones sobre su hacer académico cotidiano y contraponerlas a los propios análisis de la situación.

¿Cuál es el sentido de todo ello? ¿Por qué poner el acento en la percepción y en la concepción del sujeto? Acaso porque sea un criterio viable para orientar la búsqueda de soluciones en la propia capacidad del individuo, a partir de trabajar su percepción, su punto de vista, abre una posibilidad para resignificar su historia y el valor subjetivo atribuido a los factores que obstaculizan el logro de sus deseos y de sus metas como estudiante. Es en el relato del alumno donde están sus concepciones, sus valores, las imágenes significativas del contexto que estructuran su percepción de su situación global de “ingresante a la universidad”.

MOTIVACIÓN Y MOVILIZACIÓN

La educación es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que supone un trabajo, e implica prácticas que se despliegan en actividades. Para que estas se produzcan es necesario que el sujeto se movilice. Esta idea de ponerse en movimiento no solo está presente en la movilización, también está íntimamente ligada a la de motivación. Aquella, pone el acento en el objeto exterior que guía la acción; esta, en algo que sería “interior” al sujeto. Ambas implican la noción de recursos que se ponen en movimiento y la de móvil, que es la razón para iniciar la actividad orientada hacia un fin (Charlot, 2008: 89).

El móvil, que debe distinguirse del fin, es el deseo que este resultado permite saciar, es lo que desencadena la actividad que se torna significativa. El individuo en una situación educativa, sea cual fuere su circunstancia, se moviliza cuando hace uso de sí mismo como un recurso. Esto, implica también un intercambio con el mundo donde el sujeto encuentra bienes deseables, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo.

Simultáneamente, la movilización implica la emergencia de un sentido (Charlot, 2008: 91). Tiene significancia lo que tiene sentido, lo que dice algo para el mundo y se intercambia con otros. El sentido puede abordarse desde tres perspectivas: 1) tiene sentido un acontecimiento (también un enunciado o una palabra) que puede ser puesto en relación con otros en un sistema o en un conjunto, por ejemplo, tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ha pensado o se ha planteado; 2) es significativo, o tiene sentido, lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo; y 3) tiene sentido lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros.

Entonces, el sentido es producido por una puesta en relación con el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo y con los otros. El sentido de una actividad constituye la relación entre su fin y su móvil. El sentido de un acto se inscribe en ese entrecruzamiento de deseos que es un sujeto, aunque este no sepa exactamente por qué, ya que no somos transparentes a nosotros mismos.

La motivación en el aprendizaje

Como un caso particular, la motivación escolar abarca componentes muy diversos, difíciles de identificar y jerarquizar. Su naturaleza y modos de articulación han sido objeto de múltiples teorías, aunque existe acuerdo en definirla como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta en una situación de aprendizaje (Beltrán, 1993).

Se ha buscado comprender su carácter difuso analizándola a la luz de factores asociados a la intencionalidad de la conducta, tales como: el interés, en tanto atención selectiva dentro del campo; la necesidad, entendida como carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad; el valor, en tanto orientación a una meta central en la vida de un sujeto; y la aspiración, o expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro. Este tipo de factores hablan de la relación del sujeto con el medio, de un movimiento cuya dirección va desde su interior hacia afuera, el mundo⁵¹.

Los estudios que miran estos factores, que más adelante se especifican, han puesto en evidencia que la motivación es la clave desencadenante del proceso que incita al aprendizaje. Como también, que se trata de un proceso dinámico, sometido a cambios de intensidad, afectados por el rendimiento al interactuar con una serie de condiciones y estímulos ambientales.

Desde nuestro punto de vista, en estos movimientos se expresa la historia del individuo al componerse con su circunstancia presente, y se torna observable en las conductas así originadas. En efecto, como sostiene Simondon (2009: 32-33) en el individuo viviente, a diferencia del individuo físico, *“el psiquismo es persecución de la individuación vital en un ser que para resolver su propia problemática, está obligado a intervenir él mismo como elemento del problema a través de su acción, como sujeto; el sujeto puede ser concebido como la unidad del ser en tanto viviente individuado y en tanto ser que se representa su*

⁵¹ Decimos “interior” y “exterior”, siendo conscientes, no obstante, de que se trata de clasificaciones puestas en discusión. Los estudios de Simondon sobre el proceso de individuación resultan sumamente ricos para pensar conceptos y procesos alternativos, que resultaría extenso referir aquí, pero que en cierto modo estarán presentes en nuestro análisis de los procesos individuales de los estudiantes que ingresan en 2011 a la FRBA. Simondon, G. (2009).

acción a través del mundo”. Es por esta razón, que elegimos este componente para intentar comprender el proceso de inserción. Buscamos a través de la percepción sobre el tipo de motivación, una guía para seguir la huella de la lógica que llevó al alumno hasta allí. Su centralidad como desencadenante de la conducta ha despertado el interés por comprender la naturaleza de la motivación / movilización, por penetrar su capacidad de actuar sobre el sujeto en su proceso de aprendizaje y rendimiento. Así, los numerosos análisis han provisto de herramientas que son de gran utilidad operativa para nuestra investigación. En adelante, presentamos los principales conceptos desagregados que serán una guía en la observación de los casos.

Componentes de la motivación

En el marco de la distinción entre movilización y motivación, algunos autores clasifican a esta fuerza que impulsa al individuo a partir del lugar de origen, y distinguen entre motivación externa, es decir extrínseca al sujeto, y motivación interna o intrínseca (Bueno y Castanedo, 1998).

La motivación extrínseca o motivo, es aquella configurada por incentivos expresados en términos de premios y castigos, capaces de conducir a la acción de una conducta deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la eliminación de conductas no deseables socialmente (castigo). En tanto provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, depende de la presencia de tales factores.

Quienes han analizado la motivación intrínseca o interna (movilización), hablan de una emergencia de tendencias internas y necesidades psicológicas del individuo sin que se observen recompensas extrínsecas de las que pudiera depender su activación (Covington, 2000; Deci y Ryan, 1994; Escudero, 1978). Asocian la motivación intrínseca al recurso de autodeterminación del sujeto para realizar una tarea que puede originarse en factores vinculados a la tarea en sí misma, o bien, a sus componentes de significación o afectivos; Berlyne (1960), Hunt (1960), Bruner (1960), fueron los pioneros en el estudio de este tipo de motivación. Por supuesto, aquello que está detrás de este movimiento es objeto de muy variado tipo de conjeturas, y algunos autores llegan a decir que se trata de una emergencia

espontánea⁵². Solo para enmarcar el debate en torno a ello haremos referencia a las principales teorías.

Teorías de la motivación

Las teorías de la motivación son múltiples y toman en cuenta muy diversos componentes⁵³. Son tres las corrientes principales. La corriente conductista, es la que más ha estudiado el inicio de la conducta en estímulos externos, considera que la motivación es una hipótesis explicativa no verificable. En esta línea se encuentran los trabajos de Thorndike (1898), Skinner (1953), Hull (1952), Spence (1968), Logan y Logan (1971).

La corriente humanista, reúne a las teorías que explican el motor de la conducta sobre la base de la necesidad del individuo de dar sentido a la propia vida y de autorrealización personal. Algunos desarrollos clásicos de esta tendencia corresponden a los trabajos de autores como Allport, Rogers y Maslow.

La corriente cognitiva, estudia la motivación intrínseca y se enfoca en los procesos centrales y cognitivos internos del sujeto. Desde este enfoque se sostiene que para obtener buenos resultados académicos los alumnos necesitan poseer tanto “voluntad” como “habilidad” (González Cabanach et al., 1996). Sus teorías tienen mucho peso en la actualidad en el campo de la educación para explicar el proceso de aprendizaje y el rendimiento de los individuos.

Los principales argumentos de la corriente cognitiva se centran en tres tipos de categorías explicativas: 1) la motivación de logro; 2) las metas de aprendizaje; y 3) las atribuciones causales. Pintrich y De Groot (1990) identifican la presencia de elementos de esas tres categorías en sus investigaciones sobre la motivación en contextos educativos. Así, afirman que existe: a) un componente de expectativa referido a las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea, que se reúnen bajo el término de “autoconcepto académico” (motivación de logro); b) un componente de valor, que califica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea (metas de

⁵² Entre otros, también así lo plantean Covington (2000); y Deci y Ryan (1994).

⁵³ Seguimos los relevamientos presentados en los trabajos de Álvaro *et al.* (1990).

aprendizaje); y c) un componente afectivo, que se vincula con las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea, asociadas a las atribuciones causales del proceso que está en juego.

Estas explicaciones permiten dar un paso en la comprensión de una parte del proceso que se pone en juego en la experiencia de inserción en la universidad, pero presentan la limitación de circunscribirse a la persona del estudiante. En nuestra observación del fenómeno completamos este punto de vista al situar al individuo en la trama de sus relaciones, apoyándonos en los aportes de la sociología de la relación con el saber.

ESTRATEGIAS FRENTE A LOS OBSTÁCULOS: FORMAS DE INDIVIDUACIÓN Y DE RELACIÓN CON EL MEDIO

Decíamos que el individuo en una situación educativa, sea el niño en sus primeros años de escolarización, sea el joven en la escuela secundaria o después en la universidad, cuando se moviliza hace uso de sí mismo como un recurso, se involucra en un intercambio con el mundo donde encuentra bienes deseables, medios de acción y otros dispositivos. La situación que analizamos, la inserción a la vida universitaria, tiene la particularidad de implicar para el estudiante el tránsito por un proceso de adaptación. En efecto, en ella se ponen en juego cambios de orden académico, cultural y ambiental propios del contexto socioeducativo. Las principales teorías que se han ocupado del aprendizaje, y a las que haremos referencia más adelante, conductistas y cognitivas, lo definen precisamente a partir de ese rasgo. Poniendo respectivamente el énfasis en la modificación de las conductas, o en la reorganización del campo psicológico y de los esquemas cognitivos del sujeto, siempre en función de la respuesta a la experiencia y de los estímulos recibidos del ambiente.

Como hemos referido, para pensar esta etapa de tránsito nos basamos en conceptos desarrollados por Simondon (2009) en su estudio sobre la individuación. El filósofo francés sostiene que un proceso de adaptación que involucra el compuesto “sujeto-medio”, necesita la emergencia de nuevas estructuras, es decir, nuevas formas de equilibrio de ese compuesto. La dinámica de este proceso se puede pensar de acuerdo al principio de homeostasis que regula los sistemas. Así, es dable suponer que durante la etapa de inserción el organismo o sistema conformado en cierto momento por el alumno y su situación

(medio) pierda el equilibrio, después de lo cual buscará recuperarlo de alguna manera (Simondon, 2012: 34).

Desde nuestra perspectiva, esa búsqueda de un nuevo equilibrio se expresa en las estrategias, en las herramientas y en los modos de percibir y evaluar la situación por parte del estudiante. De todo ello resulta finalmente una conducta integrada en movimientos que denominamos “estrategia de aprendizaje”, que desde nuestra perspectiva tiene un rol sustantivo. Todo ello no es independiente de la percepción del alumno, más aún, su modo de percibir constituye y selecciona los estímulos de la situación que activará su conducta. En ese acto también se expresa, a su modo, el contexto a partir del cual ha sido modulada esa percepción. En efecto, el contexto cultural-biográfico-familiar del sujeto dará forma a sus reacciones. Entonces, desde este punto de vista, un obstáculo académico no tendrá el mismo sentido para un alumno que para otro, y para comprender su conducta habrá que tener en cuenta cuáles son los componentes de su contexto que contribuyen a darle un sentido.

Es en el uso de las estrategias utilizadas por el alumno frente a los obstáculos donde se expresa su proceso de individuación, el que en ellas aparece objetivado. En cierta forma allí queda señalado el camino a través del cual un sujeto se vuelve un estudiante universitario o, por el contrario, abandona el intento de lograrlo y se desinteresa de él. Esas estrategias reúnen los modos de articulación del joven con el campo universitario, son la instancia observable de lo que la sociología del saber señala como la relación entre el sujeto y su medio. En ellas convergen el componente psicológico y el social, son la expresión de los recursos con que cuenta el joven: capital cultural, iniciativas o rasgos de personalidad, redes sociales, visión, mentalidad. Si bien con ciertos matices, se pone en juego aquí el *habitus*, porque de algún modo las estrategias retraducen los aportes del medio familiar internalizados, y lo manifiestan en prácticas y en actitudes. Es muy importante reparar en que todo esto es acompañado de un sentimiento arraigado de familiaridad. Lo familiar se torna aquí en un principio de reconocimiento, de identificación de “lo confortable” y de producción de significación.

En un sentido amplio, desde nuestra mirada, las estrategias comprenden la actitud, la reacción y las acciones del estudiante frente a diferentes situaciones que hacen al logro de su meta inicial, y que se expresan en su relación con el conocimiento (los contenidos de una asignatura, las evaluaciones) y con los otros (compañeros de estudio, profesores). También incluimos el nivel de apertura del sujeto a una concepción estratégica de su relación con los estudios, aspecto que Coulon considera un indicador potencial del *grado de afiliación* al contexto universitario que, como se ha señalado precedentemente, es el esfuerzo de apropiación y de retraducción de las exigencias académicas por parte del alumno. Disponer de una concepción estratégica implica para él no solo el conocimiento de las reglas explícitas y latentes de la evaluación universitaria, sino también la capacidad de reinterpretar y de apropiarse de estas reglas como nuevo atributo de competencia personal. El tránsito por ese camino pone en juego lo que Spinoza llamaría su *potencia de obrar* (Spinoza, 2007).

En la literatura que aborda los problemas vinculados a las estrategias de aprendizaje se utiliza una variedad de términos para referirse a los elementos que las componen, cuyas acepciones suelen superponerse, entrelazarse y a menudo confundirse unas con otras. Así, se caracterizan estilos⁵⁴ y estrategias⁵⁵ de aprendizaje y hábitos de estudio⁵⁶ para referirse a formas y técnicas para captar la información; reglas y procedimientos, modos de ubicarse frente a la resolución de problemas; así como ritos referidos a circunstancias externas al estudio propiamente dicho. Se analizan componentes psicológicos como el carácter y la motivación del estudiante; sociológicos que implican su relación con los otros; y emocionales. Todo ello concebido como algo más o menos permanente, que ha sido adquirido tanto consciente como inconscientemente. Elementos que se tendrán en cuenta como observables en el análisis de casos. En esta secuencia queda comprendido lo que algunos autores llaman el proceso de adquirir “el oficio de estudiante”, o de asumir una “cultura estudiantil”. Nos interesa especialmente observar si durante ese proceso de inserción en la universidad el estudiante se percibe, o no, como factor activo y causante del

⁵⁴ Para estilos de aprendizaje, puede verse Beltrán (1993); Beltrán y Genovard, (1996); García y Pascual (1994); Alonso, Gallego y Honey, (1997); Das (1988); García Ramos, (1989) y Dunn y Dunn (1984), entre otros.

⁵⁵ Para estrategias de aprendizaje, puede verse Beltrán y Genovard (1996) o González Barbera (2003), entre otros.

⁵⁶ Para hábitos de estudio, puede verse González Barbera (2003) o Secadas (1971), entre otros.

desenlace que derive de él, y observar ese cruce entre el tiempo diacrónico de su biografía y la sincronía del encuentro.

Recapitulando, entonces, partimos de la conjetura según la cual la clave del proceso que queremos describir reside en la actitud adoptada frente a los desafíos y obstáculos que el nuevo medio le ofrece sobre la base del supuesto que los factores de riesgo están cifrados en esa actitud. En ella se expresa tanto el individuo como su contexto, su presente y su pasado. Porque en el fondo no hay otra cosa que presente, en el presente sucede su conducta, y ella expresa lo que el sujeto puede y cómo lo puede.

PARTE II

ESTUDIO CUANTITATIVO

CAPÍTULO 5

DE ASPIRANTE A INGRESANTE A LAS CARREAS DE INGENIERÍA. COHORTE 2011, FACULTAD REGIONAL BUENOS AIRES – UTN

Todo conocimiento empieza por la experiencia, por los hechos,
pero no se reduce a ella.
E. Kant, *Crítica de la Razón Pura*

En el presente capítulo se describen las características de la población de estudiantes que aspiraban a ingresar a la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN en el año 2011. Asimismo, se caracteriza al grupo de los que efectivamente lograron ingresar al haber superado alguna de las instancias de examen previstas por la facultad. Posteriormente se comparan los rasgos de ambos universos de alumnos, a fin de identificar si existe correlación entre algunas de esas características y el éxito en el ingreso.

Del mismo modo, se analizará la trayectoria académica de los alumnos que finalmente conformaron la cohorte 2011 durante el primer año de carrera en la universidad. Se observarán las características de los grupos con distinto rendimiento, y se tratará de identificar vinculaciones significativas entre factores sociodemográficos y personales y tipos de trayectoria: logro, fracaso o interrupción de la actividad académica.

ASPIRANTES A LA FRBA-UTN, CICLO LECTIVO 2011. CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTOS

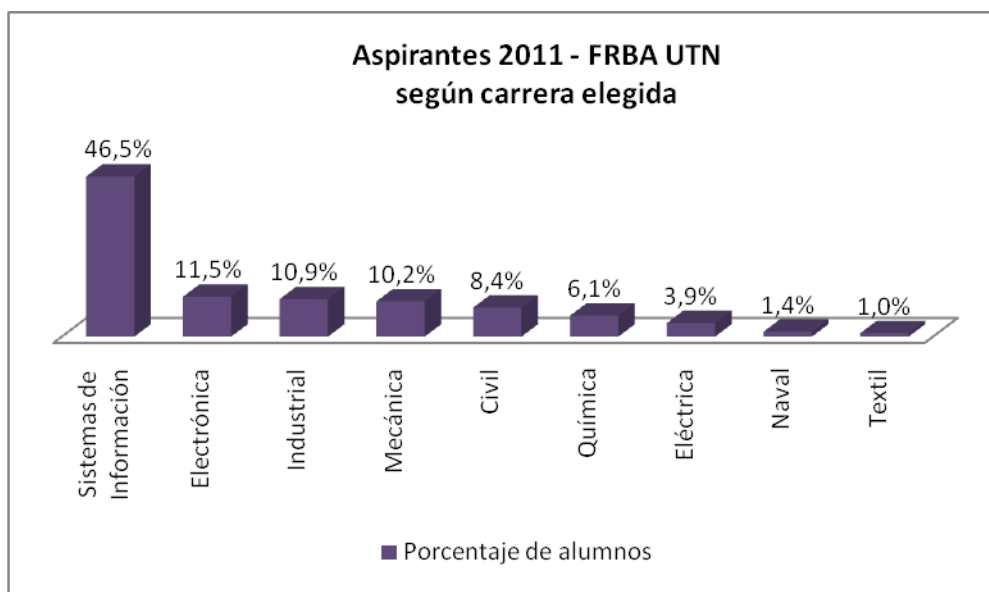
En el mes de marzo de 2011 ingresaron a las diversas carreras de Ingeniería que se dictan en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA), 1.737 estudiantes. Esta fue la cantidad total que logró aprobar el examen de ingreso, de un grupo de 4.035 alumnos que aspiraban a iniciar sus estudios en la FRBA en

aquel año. Vale decir, que solo el 43% de quienes tomaron la decisión de ingresar a la Universidad alcanzaron esa aspiración en ese año.

¿Cómo era ese grupo de 4.035 jóvenes que se inscribieron para realizar el curso de ingreso o rendir el examen libre que los habilitara a comenzar una carrera universitaria? ¿De dónde procedían? ¿Qué aspiraciones los guiaban? ¿Existirá alguna diferencia entre quienes aspiraban a ingresar y quienes finalmente lo lograron?

Entre las nueve carreras de grado de Ingeniería que conforman la oferta vigente de la FRBA, la más elegida por los aspirantes en 2011 fue Ingeniería en Sistemas de la Información con el 46,5% de preferencia (1.875 alumnos). Le continuaron en orden de elección con porcentajes similares entre sí, Ingeniería Electrónica con el 11,6% (466), Ingeniería Industrial el 10,9% (439), e Ingeniería Mecánica el 10,2% (413). El 20,9% restante optaba por las otras cuatro: Ingeniería Civil el 8,3% (340 alumnos), Ingeniería Química el 6,1% (245), y en menor medida, Ingeniería Eléctrica el 3,9% (158), Naval el 1,4% (58) e Ingeniería Textil con el 1,0% (41 aspirantes). (Gráfico 5.1)

Gráfico 5.1



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

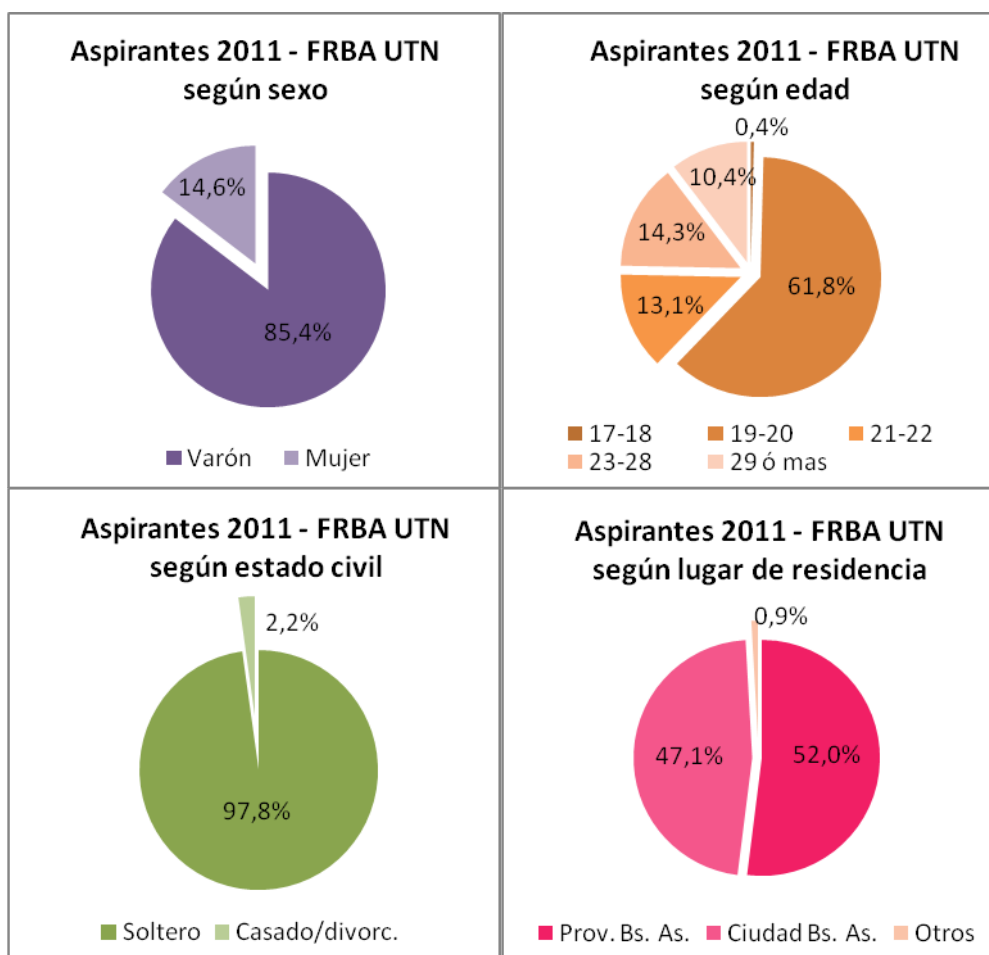
A continuación se describen las características de los aspirantes a partir de los datos sociodemográficos y de otra información personal relevada en la encuesta *on line* que la FRBA-UTN aplica a todos los estudiantes que desean ingresar a sus carreras.

Aspectos demográficos: Sexo, edad, estado civil, localidad de residencia

La mayor parte de los aspirantes a ingresar a la FRBA en el año 2011 son varones (85,4%). Si se considera la edad que todos los alumnos y alumnas tenían al finalizar 2011, el grupo más numeroso se encontraba en el rango de edades de 19 a 20 años, y de 21 a 22 años –el 63,7% y el 13,5% del total, respectivamente–; en tanto que el 14,7% tenían entre 23 y 28 años. Del resto, los mayores de 29 y hasta los 58 años representan el 10,7%, y los de 17 y 18 años son el 0,4%. En su gran mayoría los aspirantes son solteros/as (el 97,8%), los demás están casados o divorciados. (Gráfico 5.2)

El 99,1% de los estudiantes reside en la provincia de Buenos Aires (52%) y en la Ciudad de Buenos Aires (47,1%). La pequeña proporción restante (0,9%) proviene de diversas provincias del interior del país: Río Negro, Chubut, Neuquén, Corrientes, La Pampa y Entre Ríos. (Gráfico 5.2)

Gráfico 5.2



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

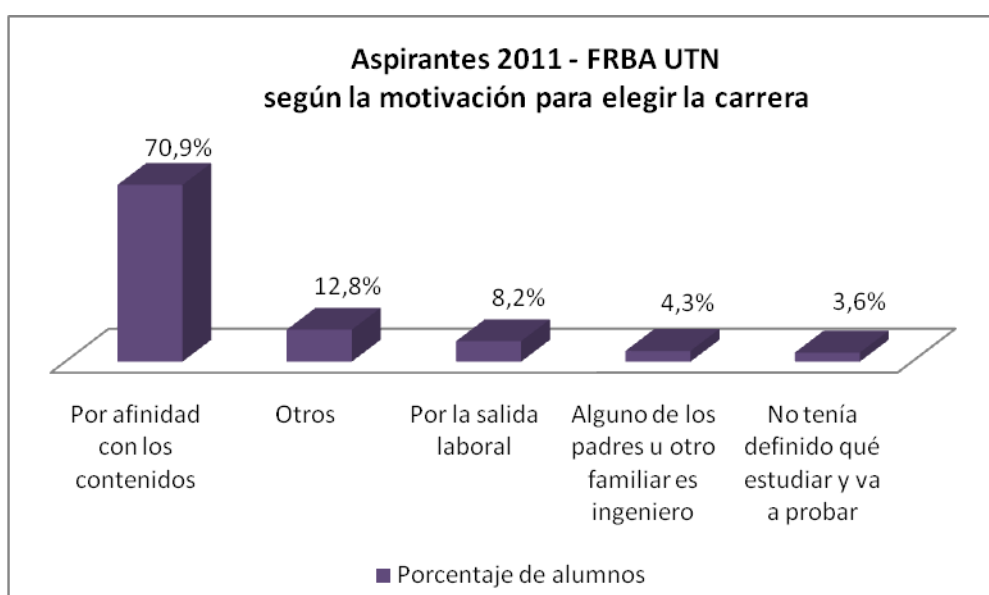
Perfil del alumno: motivación, saberes e intereses

Este perfil se basa en el análisis de los datos disponibles sobre el promedio del colegio secundario, la situación laboral y las respuestas relativas a: ¿Por qué decidió estudiar Ingeniería? ¿Le interesaría la investigación tecnológica? ¿Está interesado en intercambios estudiantiles? ¿Ha participado voluntariamente de alguna organización? ¿Le interesaría participar en campañas solidarias? ¿Realiza / Participa en actividades deportivas y culturales?

Una significativa mayoría de los estudiantes señalan, el 71%, que la elección de la carrera se origina en afinidades con los contenidos de la disciplina. (Gráfico 5.3)

Este grupo argumenta que la decisión se debe a su preferencia por las ciencias exactas, por el desafío de resolver problemas o bien a su buen desempeño en el área de matemáticas. Otra motivación está asociada a la salida laboral de la carrera, en la que se basa el 8% de los aspirantes. En porcentajes más bajos, se ubican otras dos razones: una obedece a que el padre u otro familiar es ingeniero (4,3%); en tanto que el 3,6% se inscribe a modo de prueba, ya que no tenía definido qué carrera elegir. Casi el 13% toma su decisión por razones varias.

Gráfico 5.3



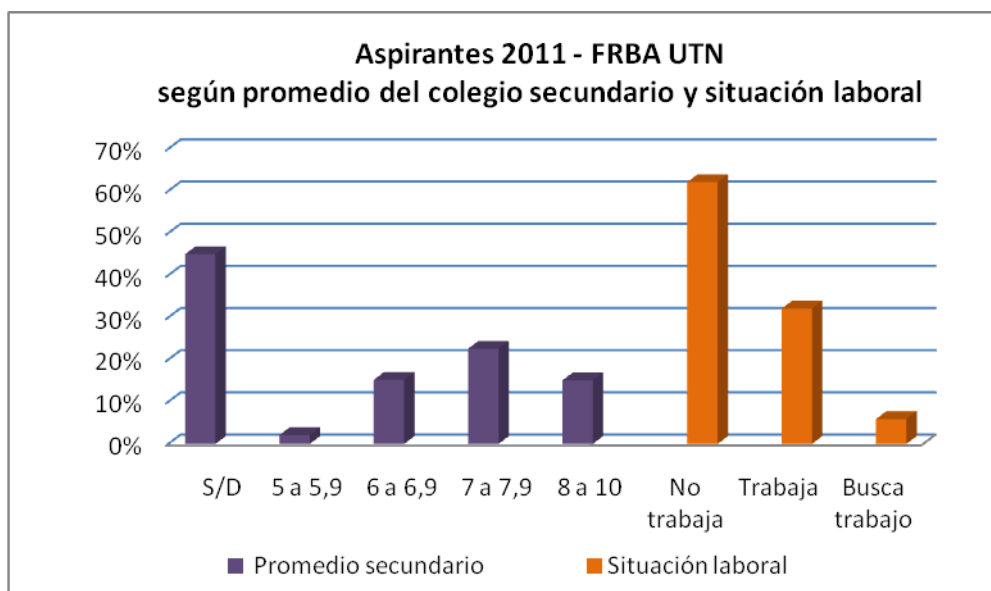
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Para el análisis del desempeño académico previo del aspirante se ha tomado como indicador el promedio de notas obtenido en el colegio secundario⁵⁷. El 23% de los estudiantes que aportaron esa información, tienen un promedio de notas de entre 7 y 8 puntos; con promedios de entre 6 y 7 puntos se ubica el 15%; notas de 8 y 9 tiene el 12% del total de este universo; el 3,1% tiene puntajes de 9 a 10; y el 2,1% informa un promedio de notas de entre 5 y 6 puntos. (Gráfico 5.4)

⁵⁷ Cabe señalar que sólo se dispone de información sobre el puntaje promedio en el colegio secundario, de 2.223 estudiantes, que equivalen al 55% del total de los aspirantes.

En lo concerniente a la situación laboral, el 62% de estos jóvenes no trabajaba y era el estudio su actividad principal al momento de postularse para el ingreso; en tanto que el 6% no trabajaba pero buscaba trabajo. Y el tercio restante de los aspirantes tenía algún tipo de actividad laboral, en su mayoría por necesidad y los otros solo para ganar experiencia.

Gráfico 5.4

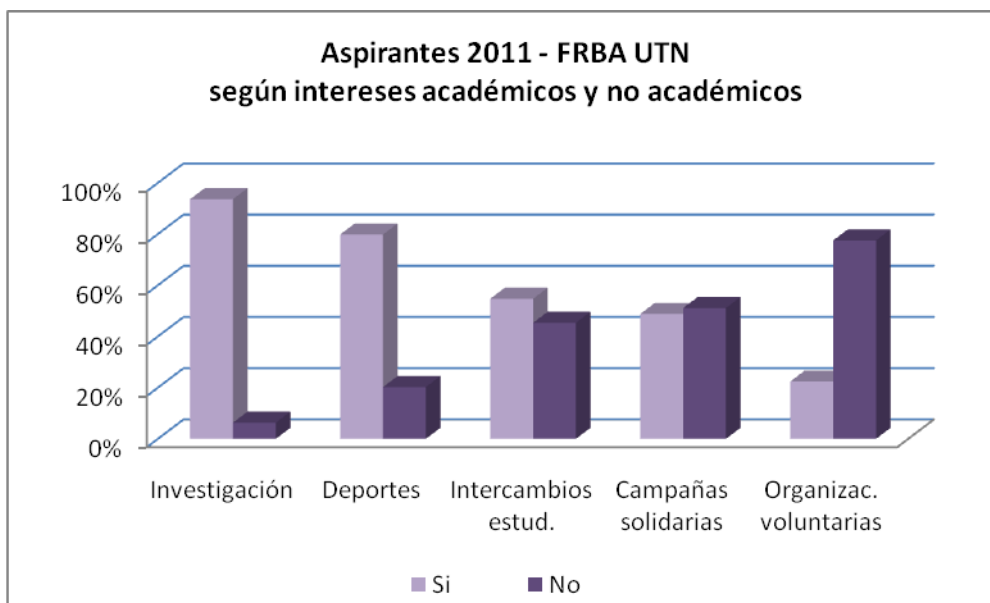


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

En el perfil académico del aspirante a ingresar a la FRBA se destaca el interés por realizar investigación tecnológica, que corresponde al 93,6%; y en menor medida, cerca de la mitad, afirman que desearían participar en intercambios estudiantiles (54,7%). En lo concerniente a la vinculación del aspirante con el entorno social, del análisis de las respuestas se destaca la preferencia por participar en campañas solidarias, en casi la mitad de los jóvenes (48,8%), y es menor la proporción de quienes han participado voluntariamente en alguna organización, que son el 22,4% del total. (Gráfico 5.5)

Entre las actividades recreativas, culturales y deportivas practicadas es la música la que ocupa el primer lugar para una cuarta parte de los aspirantes; otras actividades mencionadas son el baile y el teatro que reúnen el 14% de los casos. Entre los deportes se destaca el fútbol, preferido por el 39,4% del total. El 20,2% no realiza ningún deporte. (Gráfico 5.5)

Gráfico 5.5

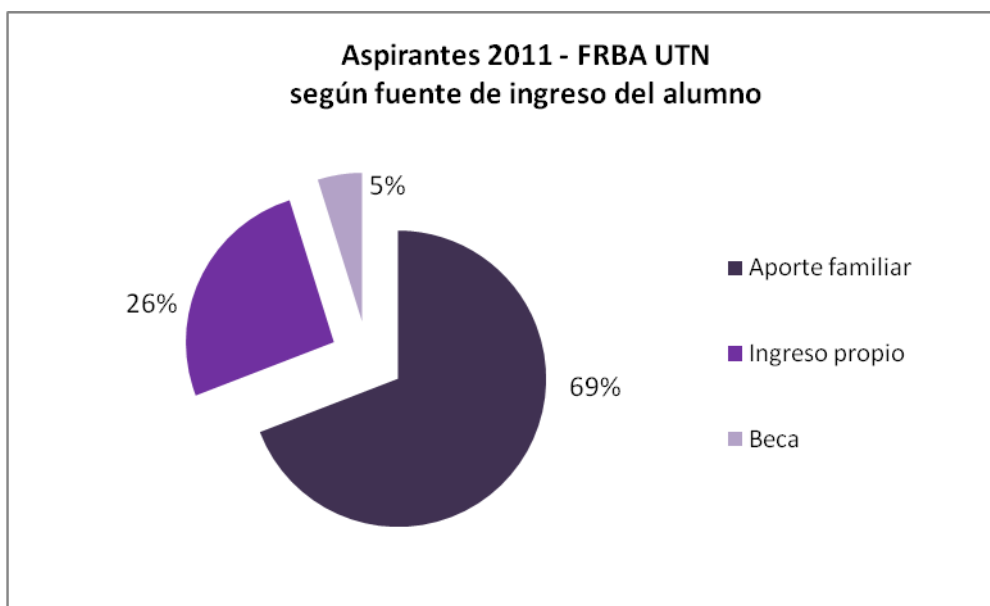


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Contexto familiar: aspectos económicos y configuración del hogar

La principal fuente de ingresos del 69% de estos jóvenes deriva del aporte de su familia; cerca de la cuarta parte se sustenta con sus propios ingresos; en tanto que el 4,8% restante tiene una beca como renta principal. (Gráfico 5.6)

Gráfico 5.6



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

La familia de origen de los aspirantes corresponde predominantemente a sectores económicos medios y medio bajos. Para identificar esta posición se dispone de algunos indicadores, entre los que se encuentra el monto global del ingreso mensual de cada grupo familiar. Sin embargo, cabe advertir ciertos reparos sobre la clasificación que surja a partir de este dato, ya que por diversas razones, al consignar esta información el estudiante no suele ser muy preciso, o bien se niega a brindarla. De todos modos, asumiendo estos reparos junto a la relativa vigencia del valor de las cifras utilizadas como parámetros, entendemos que respecto de la variable “ingreso mensual”, puede tomarse al menos como un indicador el segmento de ingresos en que el estudiante elige ubicar a su núcleo familiar, aunque solo se trate de una imagen relativa y absolutamente subjetiva. Para nuestro análisis se tomaron en cuenta dos categorías: menos de \$4.000.- y más de \$4.000.-.

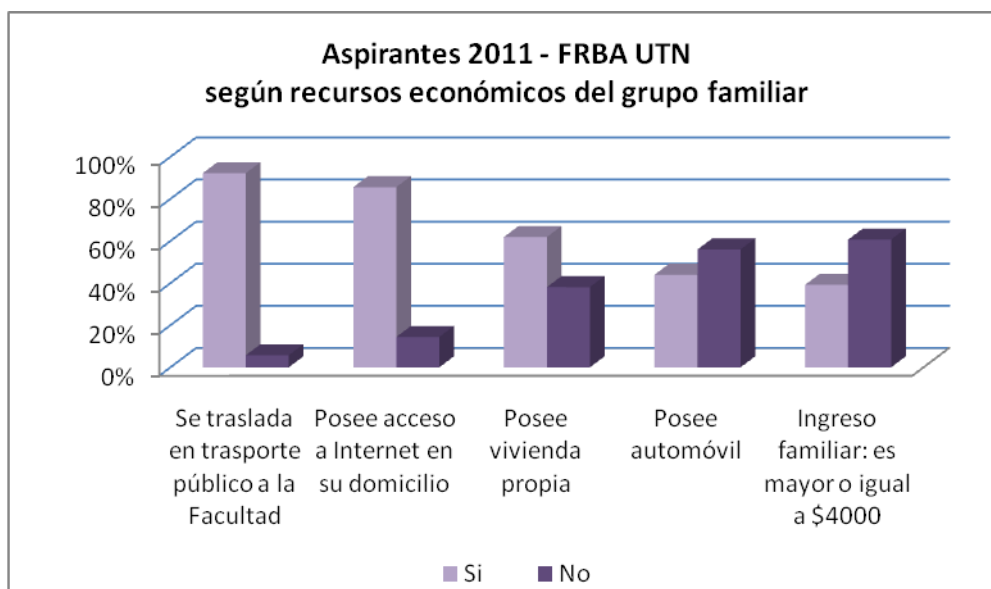
Así, se observa que en el 60,7% de los casos el ingreso del grupo familiar se encontraba dentro de las tres categorías más bajas de las cuatro en que se clasificó esa variable, es decir, que no superaba los \$4.000⁵⁸. (Gráfico 5.7)

También se tomaron como referencia otros indicadores de los recursos materiales que forman parte del contexto cotidiano del alumno. En un alto porcentaje sus respectivas

⁵⁸ Estos valores fueron establecidos en la encuesta en 2006 y no fueron actualizados.

familias (61,9%) son propietarias de la vivienda, y el 44% posee automóvil. La gran mayoría de los estudiantes (92,2%) usa un medio de transporte público para trasladarse a la facultad, y el 86% tiene acceso a Internet en su domicilio, pero el 14% de los aspirantes no tiene acceso privado a Internet. (Gráfico 5.7)

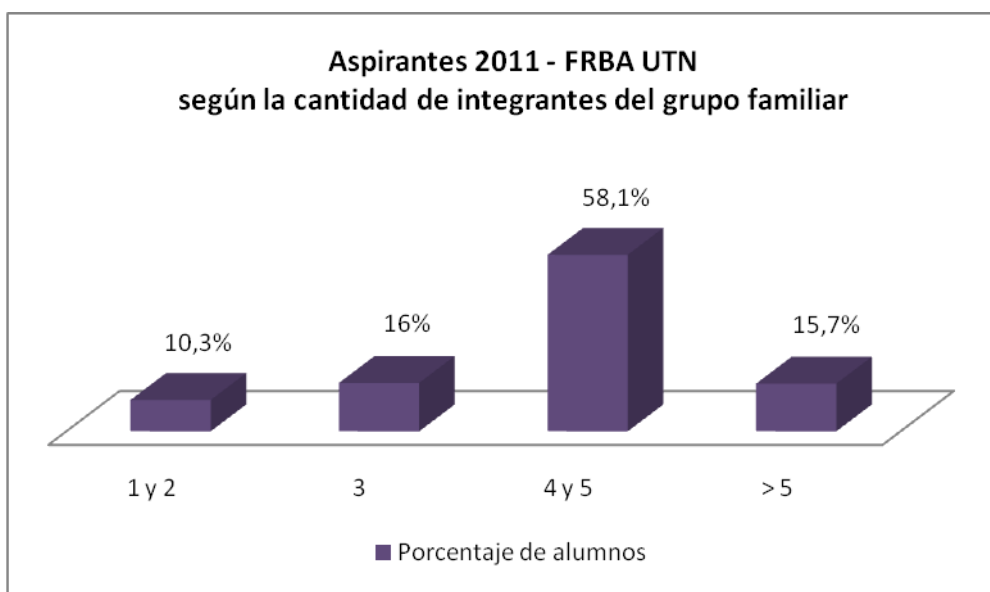
Gráfico 5.7



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

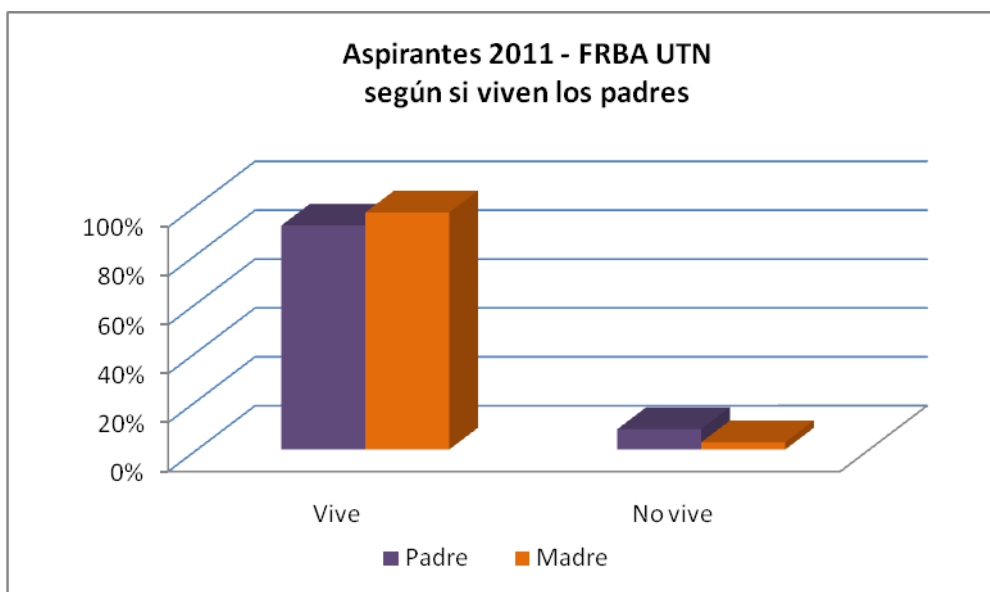
En lo concerniente al entorno inmediato de cada alumno aspirante, gran parte de este universo convive con su grupo familiar. Una proporción relevante de estas familias, el 58%, está formada por cuatro o cinco personas. El 16% de los jóvenes vive con más de cinco personas, en tanto que una pequeña minoría vive solo (2,1%). Del grupo total, no vive el padre del 8,3% de los aspirantes, en tanto que no vive la madre de 120 estudiantes (3%). Lo que da cuenta de una población joven de familias con esperanza de vida alta, de clase media. (Gráfico 5.8 y 5.9)

Gráfico 5.8



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Gráfico 5.9



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Contexto familiar: capital cultural y social, redes

Como indicador del capital cultural y social del estudiante, se analiza en este apartado el nivel educativo del padre y de la madre, la ocupación del padre y de la madre de la

población, como así también el medio a través del cual el joven ha tomado contacto con la universidad, que en cierto modo da cuenta de las redes sociales en las que se encuentra inserto.

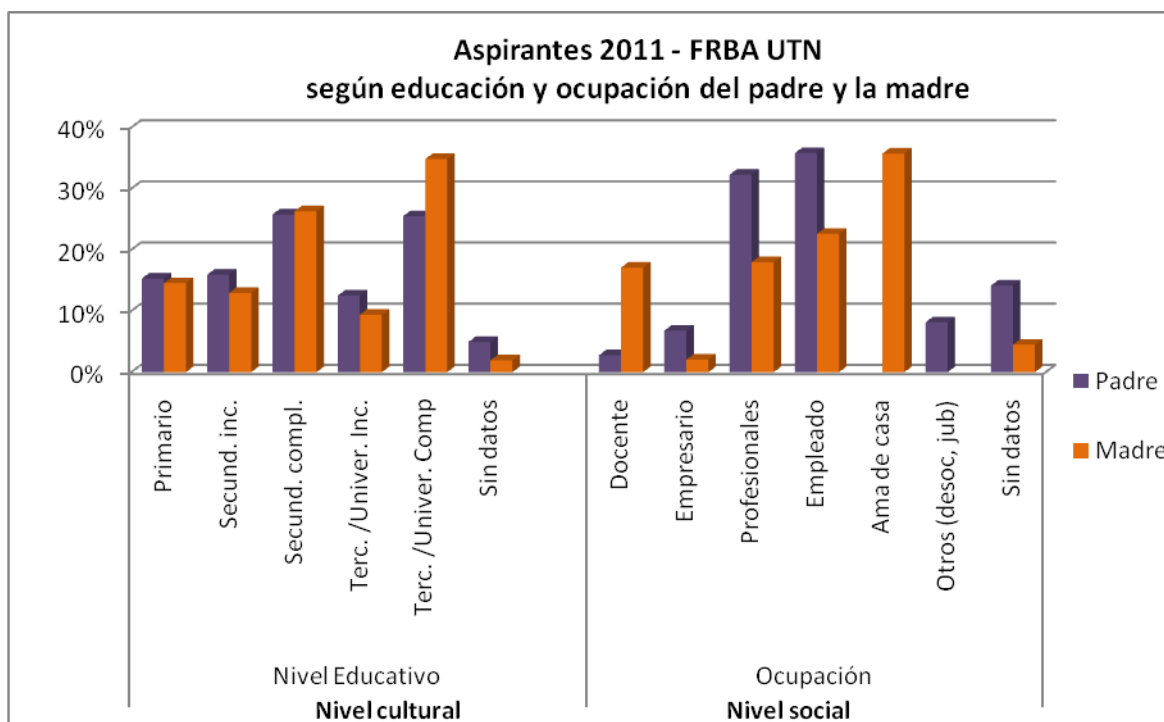
El padre y la madre de los alumnos que aspiraban a ingresar a la FRBA en 2011 cuentan con un grado de instrucción formal tendiente al nivel superior de estudios, y en una alta proporción se desempeñan como empleados o profesionales. Estos datos hacen pensar que la información del nivel de ingresos de las familias carece de actualización o es poco confiable.

En el caso del padre, el 38% ha cursado carreras de nivel terciario o universitario, correspondiendo el 25,5% a quienes completaron estos niveles de formación, y el resto los inició aunque no llegó a concluirlos. En el caso de la madre, la proporción se eleva al 44,2%, siendo el 34,8% las madres que completaron alguno de esos niveles. Entre el 14% y el 15% se ubica el grupo de alumnos aspirantes cuya madre y padre cuentan con estudios primarios. Los padres con secundario incompleto son casi el 16% y algo menos las madres, el 13%. Por último, el 26% de ambos tiene secundario completo. (Gráfico 5.10)

Para el análisis de la ocupación de los padres, la encuesta distingue las siguientes categorías: docente, empleado no profesional, profesional (independiente o no), empresario y en “otros” quedaron agrupados los padres que reciben planes sociales, los que se encuentran desocupados y aquellos que están jubilados. La ocupación de los padres del universo de alumnos aspirantes, en el 32,3% de los casos está vinculada con una actividad profesional (distinta a la docencia), desempeñada o no en forma independiente; otro grupo que llega el 38,6%, trabaja como empleado o docente; y en una proporción mucho menor, el 6,8% de los padres son empresarios. Los alumnos que tienen padres que están jubilados, que reciben planes sociales o que se encuentran desocupados comprenden el 8,2%. El 14% de los aspirantes no informa la ocupación del padre, como se verá esta situación no se presenta en el casos de las madres, sobre las cuales los alumnos parecen tener una información más completa. (Gráfico 5.10)

En lo concerniente a las madres, el grupo con mayor presencia es el de las amas de casa, quienes representan el 35,7% del total. Las madres que son empleadas (en diferentes actividades) o se desempeñan como docentes (exclusivamente) reúnen el 39,7%. En una proporción menor que la de los padres, el grupo de las profesionales suman el 18%, y quienes se desempeñan como empresarias son el 2,1%.

Gráfico 5.10



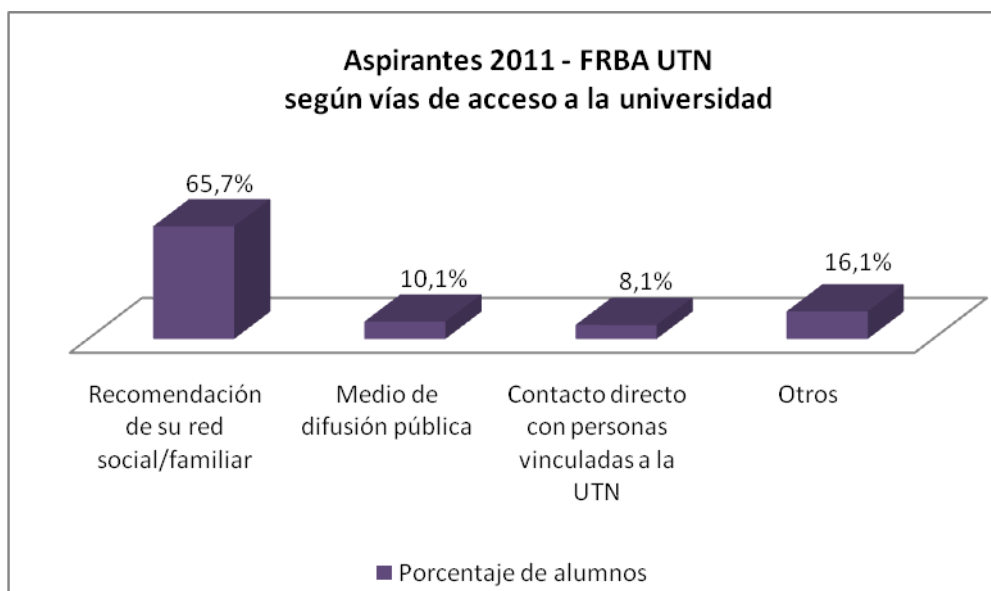
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

El camino que llevó al joven a elegir a la FRBA-UTN para cursar la carrera, en cierto modo constituye también un indicador del contexto en el que vive.

La red de vinculaciones en la que se inscribe el aspirante puede entreverse en los caminos que lo pusieron en contacto con la universidad. En efecto, frente a la pregunta de cómo llegó a la institución, una parte considerable del alumnado –el 73,8%– señala que se debió a sus relaciones sociales o familiares. Entre este grupo, el 65,7% menciona la recomendación por parte de amigos, o de miembros o conocidos de su familia; en tanto que el 8,1% de los casos refiere que se encontraban vinculados de alguna forma con la institución o con personas que en ella trabajan. Un 10% de los aspirantes a ingresar inicia su contacto con la

UTN-FRBA a través de algún medio especializado de difusión de ofertas académicas. El 16% restante menciona otros canales. (Gráfico 5.11)

Gráfico 5.11



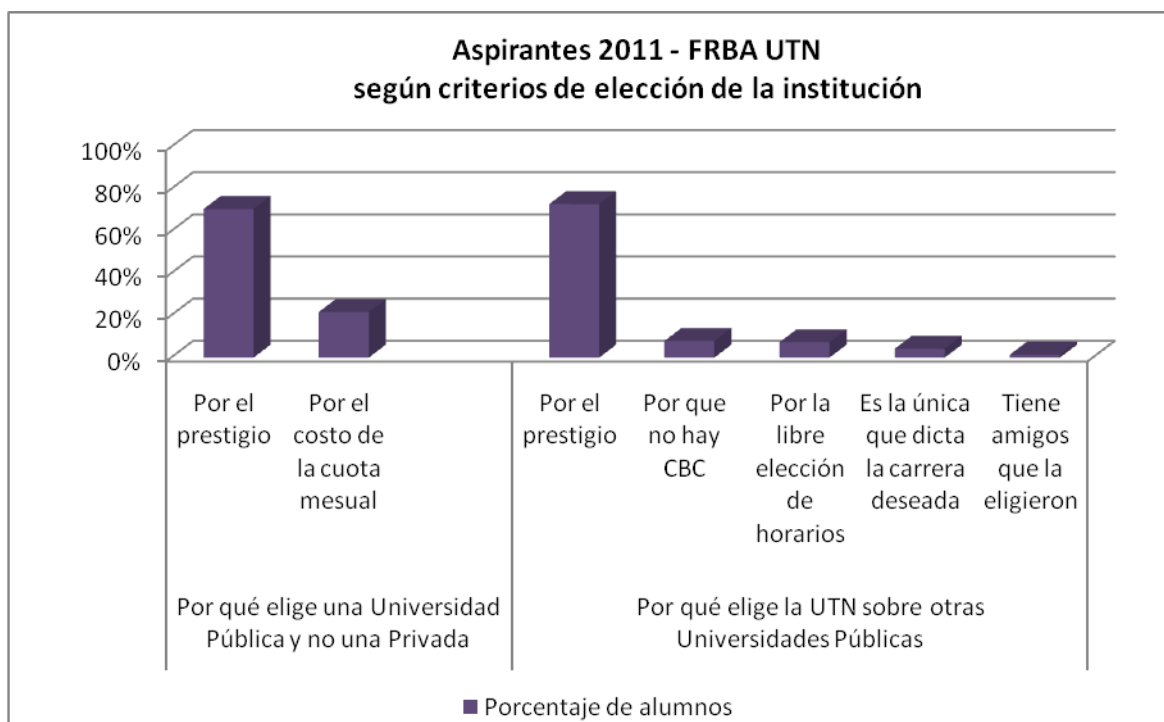
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

La elección de la Universidad Tecnológica Nacional frente a otras opciones de universidades públicas o privadas se basó fundamentalmente en la imagen prestigiosa que se tiene de ella en tanto institución especializada en carreras de ingeniería. Este fue el argumento expresado por casi tres de cada cuatro aspirantes. La condición gratuita de la enseñanza fue el criterio argumentado por cerca del 22%, de los encuestados.

Entre quienes prefieren la UTN frente a otra universidad pública, como por ejemplo la Universidad de Buenos Aires (UBA), hay dos grupos que representan entre el 7% y el 8% cada uno, que sustentan su decisión en dos de sus particularidades: el hecho de que para ingresar no tengan que cursar el Ciclo Básico Común característico de la UBA; y el sistema de franjas horarias, que incluye todo un bloque de cursos vespertinos, otro de mañana y otro después de mediodía. Esta preferencia podría estar vinculada a los alumnos que trabajan, dado que presenta cierta facilidad para articular con estas obligaciones. Conviene tener presente que entre los aspirantes, un 32% trabaja y el 6% busca trabajo. Por otra parte, algo más del 4% de los aspirantes, se inscribe en la FRBA porque es la única facultad que dicta la carrera que han elegido. La preferencia de su elección de una universidad pública

frente a otra privada, se explica en el 70,5% de los casos en base al prestigio de las primeras, y en el 21,6% se debe a su gratuidad. (Gráfico 5.12)

Gráfico 5.12



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

COHORTE 2011, FRBA-UTN. CARACTERÍSTICAS DE LOS INGRESANTES Y COMPARACIÓN CON LOS ASPIRANTES

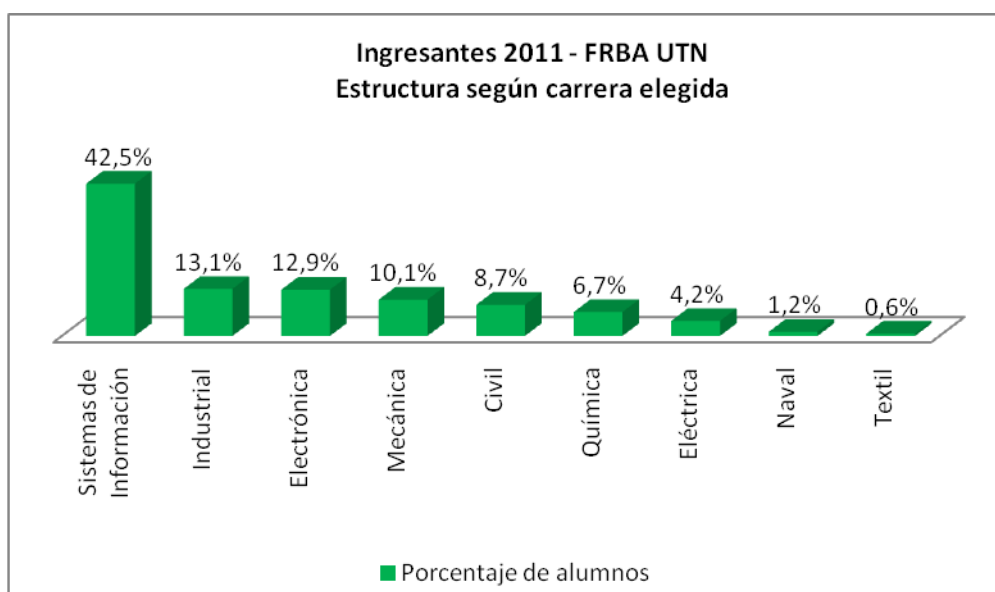
En este apartado se analizan las características particulares del universo de estudiantes que en 2011 aprobó el examen de ingreso, y se las compara con aquellas descriptas para todo el grupo de aspirantes.

Se busca identificar aquellos rasgos que resulten significativos para superar con éxito o no el examen de ingreso, y aquellos que estén más asociados al fracaso en esa instancia. Con ese fin, se compara la distribución de cada categoría analizada en ambos universos – Ingresantes y No Ingresantes–, a la vez que se la contrasta con la distribución global de aprobados (43%) y reprobados (57%) en el año 2011.

Carrera elegida

La distribución de las carreras de Ingeniería elegidas por los alumnos que aprueban el ingreso a la FRBA presenta una estructura similar a la descripta para el universo de los aspirantes. El ingreso más numeroso se dio en Ingeniería en Sistemas de Información que reúne al 42,5% de los estudiantes. Las siguientes tres más elegidas siguen siendo: Ingeniería Industrial con el 13,3%; Ingeniería Electrónica con el 12,9%; e Ingeniería Mecánica con el 10,1%. El resto de los ingresantes, que comprende el 21,3%, optaba por Ingeniería Civil (8,7%), Ingeniería Química (6,7%) y en menor medida por Ingeniería Eléctrica (4,2%), Naval (1,1%) y Textil (0,6%). (Gráfico 5.13)

Gráfico 5.13 (*)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

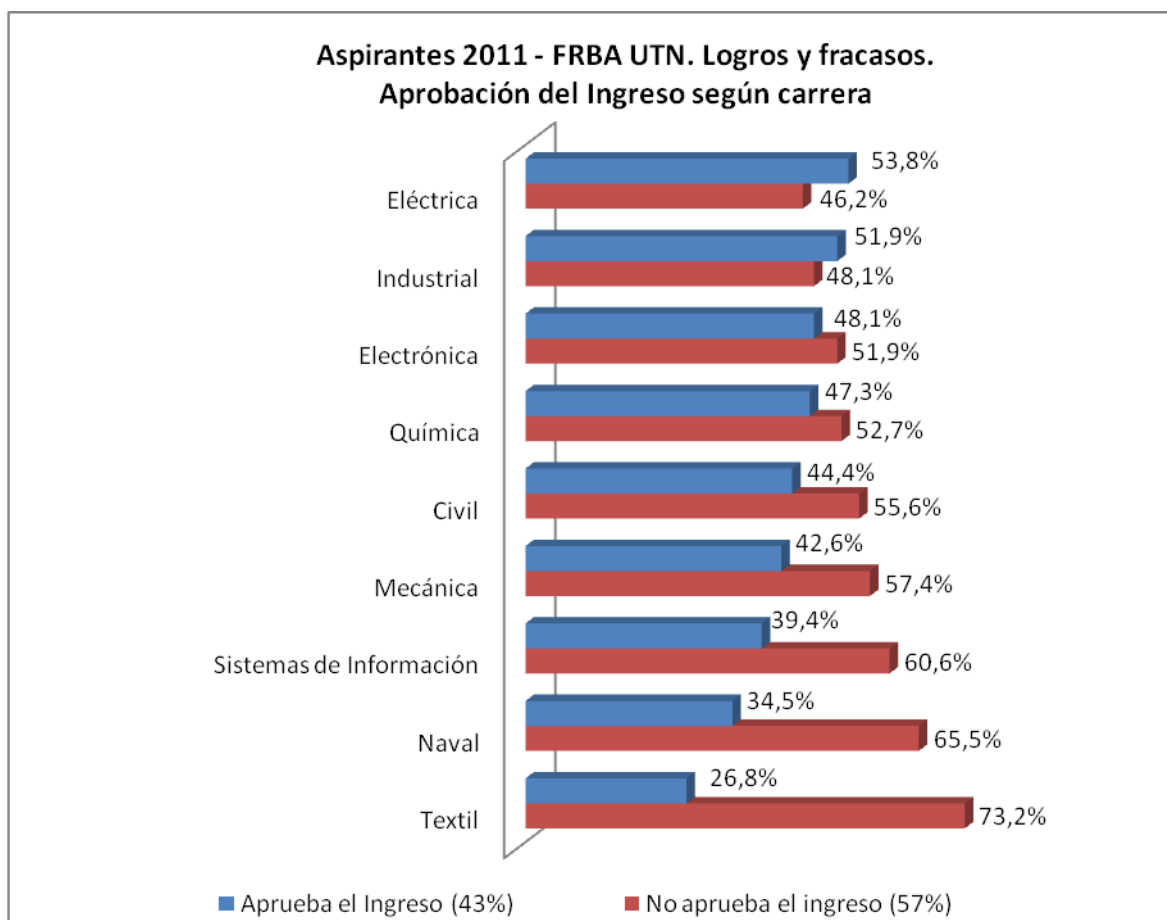
(*) El 43% y el 57% mencionados en el gráfico, se refieren a la distribución de los alumnos que aprueban y los que no aprueban el ingreso en 2011 del total de aspirantes.

Comparación del nivel de aprobación del ingreso según carrera elegida

Considerada cada carrera por separado, se advierten relevantes diferencias porcentuales entre los niveles de mayor y menor logro entre los alumnos que eligen las diferentes especialidades. Así, en los extremos se ubican los aspirantes a Ingeniería Eléctrica y a Ingeniería Textil, con un éxito en el examen del 53,8% y del 26,8% de los casos, respectivamente. Quienes prefieren Ingeniería Naval ingresan en un 34,5%; y con proporciones más cercanas al porcentaje total de ingresantes del universo de aspirantes (el

43%) se ubican las Ingenierías: en Sistemas de Información (39,4%); Mecánica (42,6%); y Civil (44,4%). Y por sobre estos valores en el nivel de aprobación del examen se encuentran las carreras de Ingeniería: Química (47,3%); Electrónica (48,1%); e Industrial (51,9%). (Gráfico 5.14)

Gráfico 5.14



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

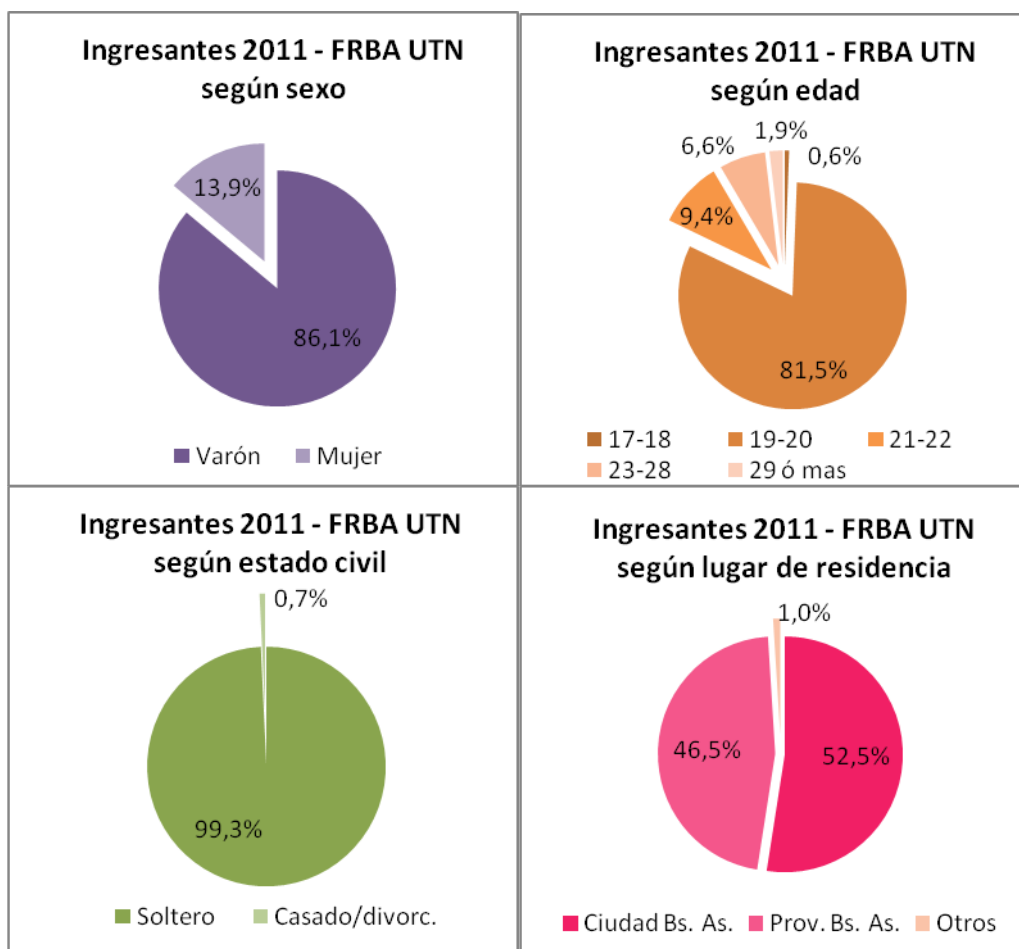
Aspectos demográficos: Sexo, edad, estado civil, localidad de residencia

En 2011, el 86,1% de los alumnos ingresantes en las carreras de ingeniería de la FRBA son varones, y las mujeres representan el 13,9% restante. Por lo tanto, la estructura es similar a la que presenta el total de aspirantes con un leve aumento de la proporción de varones.

El grupo ingresante más numeroso es el de los jóvenes de menos de 22 años. Respecto de la estructura de los aspirantes, se ha incrementado la proporción correspondiente a quienes tenían 19 o 20 años, que son el 81,5%; los de 21 o 22 años representan el 9,4%. Vale decir, que casi el 91% de los alumnos tiene entre 19 y 22 años; el 3,8% tiene entre 23 y 24 años; el 2,7% entre 25 y 28; y el 1,9% restante tiene 29 años o más, los de 17 y 18 años solo llegan al 0,6%. Por otra parte, el 99,2% del universo de ingresantes en 2011 son solteros.

El 99% de los estudiantes proviene o reside en la Ciudad de Buenos Aires (52,5%) o en la Provincia de Buenos Aires (46,5%). Es muy bajo el número de estudiantes de las provincias del interior del país, ya que de los 28 estudiantes que se inscribieron para el curso de ingreso, lo aprueba un total de 15 (1%), que son de las Provincias de Río Negro, Chubut, Neuquén, Corrientes, La Pampa y Entre Ríos. (Gráfico 5.15)

Gráfico 5.15

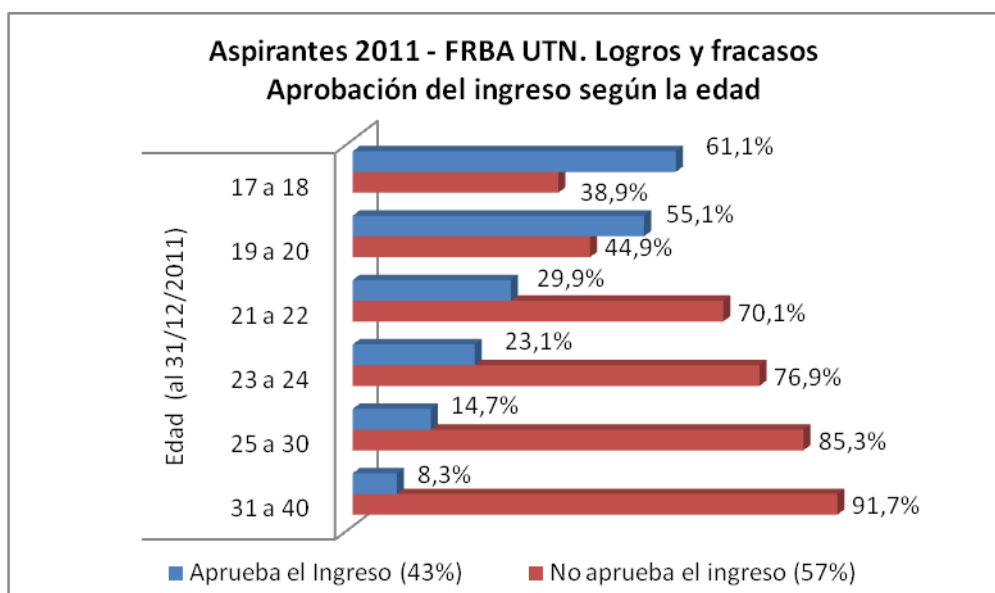


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según las características demográficas

En lo concerniente a *la edad*, los aspirantes con mayor nivel de logro son los que tienen entre 19 y 20 años, de los cuales el 55,1% aprueba el ingreso, que es el grupo más próximo a la finalización de los estudios de nivel medio. (Gráfico 5.16) Aquellos que han dejado pasar uno o dos años para ingresar a la universidad, es decir, los que tienen 21 o 22 años, tienen un nivel de éxito sustantivamente menor, ya que solo ingresó de esta franja el 29,9%. Se observa una relación negativa entre la mayor edad y las posibilidades de éxito. El porcentaje más bajo corresponde al grupo que tiene entre 31 y 40 años, de los cuales solo ingresa el 8,3%.

Gráfico 5.16

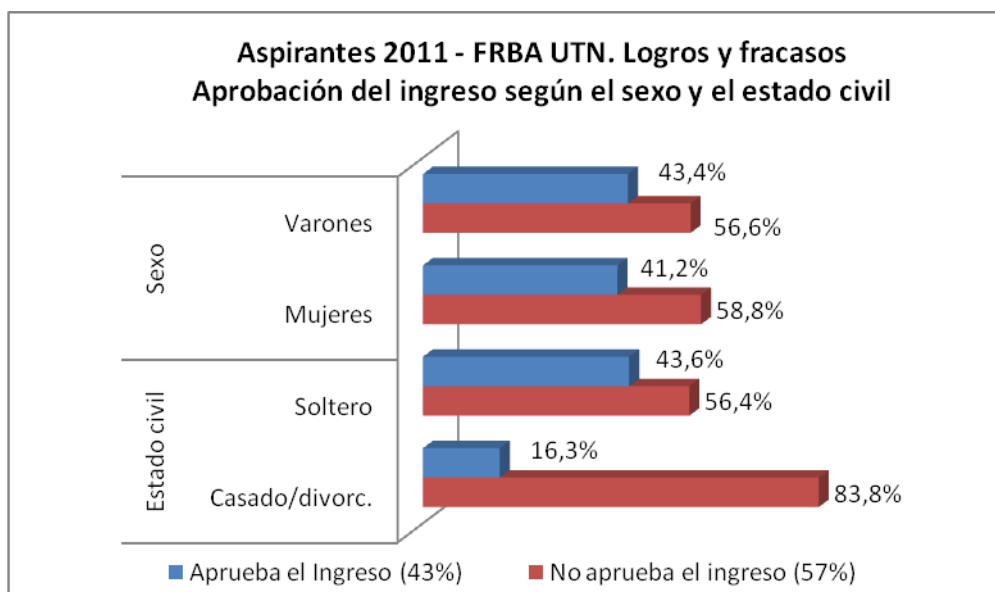


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

El sexo de los aspirantes no aparenta tener un alto nivel de impacto en su capacidad para alcanzar el objetivo de ingresar a la universidad, ya que en el caso de los varones la proporción de aprobados es similar al porcentaje total de aprobados (43,4%), y es levemente inferior el grado de éxito en las mujeres, entre las cuales ingresa el 41,2% de quienes lo intentan. (Gráfico 5.17)

El estado civil solo parece tener importancia en los casos de alumnos que están casados o lo han estado, quienes como es esperable han de tener una edad superior a la de la media, de este subgrupo de alumnos solo ingresa el 16,3% de quienes aspiran a ingresar.

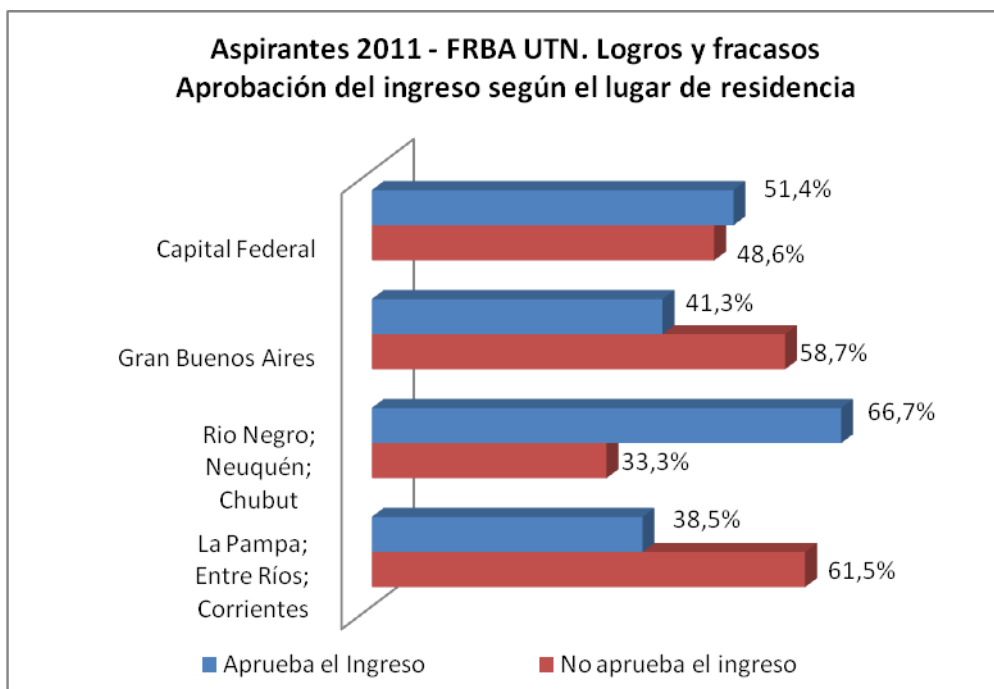
Gráfico 5.17



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Los estudiantes que residen en la Ciudad de Buenos Aires tienen éxito en el ingreso en una mayor proporción (51,4%) que aquellos aspirantes que residen en el Gran Buenos Aires, de los cuales ingresa el 41,3%. Entre quienes se han trasladado del interior del país, si bien tienen muy bajo nivel de representación en el universo total del aspirantes, puede señalarse que se distinguen dos grupos: los provenientes de las provincias del sur del país superan a quienes vienen de otras regiones, ya que en los primeros la proporción de logro fue del 66,7% contra el 38,5% del segundo grupo (La Pampa, Entre Ríos y Corrientes). (Gráfico 5.18)

Gráfico 5.18

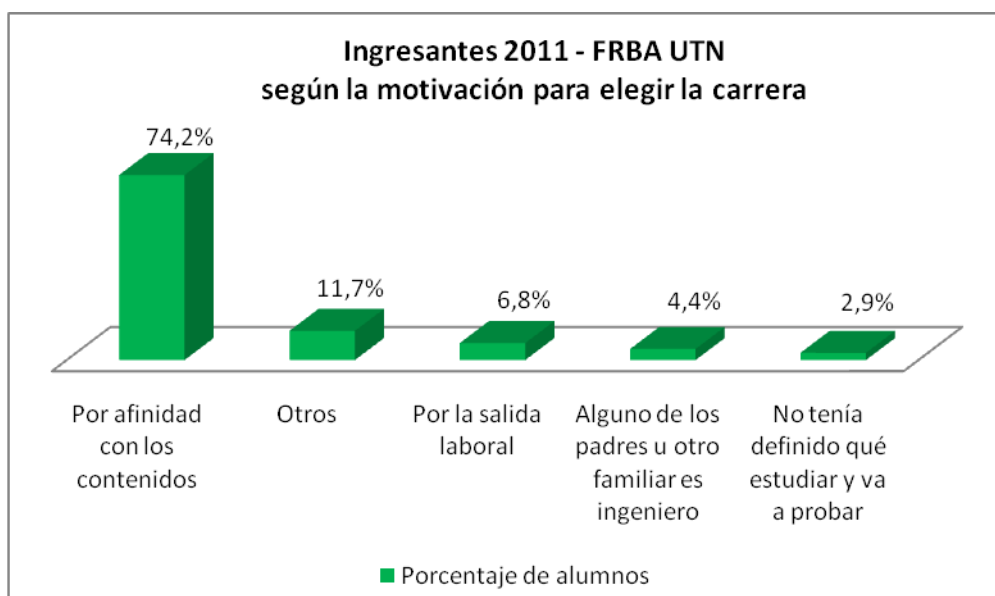


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Perfil del alumno: motivación, saberes, intereses y ocupación

Los motivos por los cuales quienes lograron ingresar decidieron estudiar Ingeniería, tienen una distribución similar a la observada para el universo total de aspirantes. La mayoría, el 74,2%, refiere su afinidad con los contenidos de la disciplina; el 7% toma en cuenta la futura inserción en el mercado de trabajo; el 4,4% lo explica porque su padre, otro miembro de la familia, o un conocido es ingeniero; en último lugar, con el 2,9%, se ubican quienes aún no tienen muy clara su vocación y, en consecuencia, piensan probar con alguna de las carreras. (Gráfico 5.19)

Gráfico 5.19



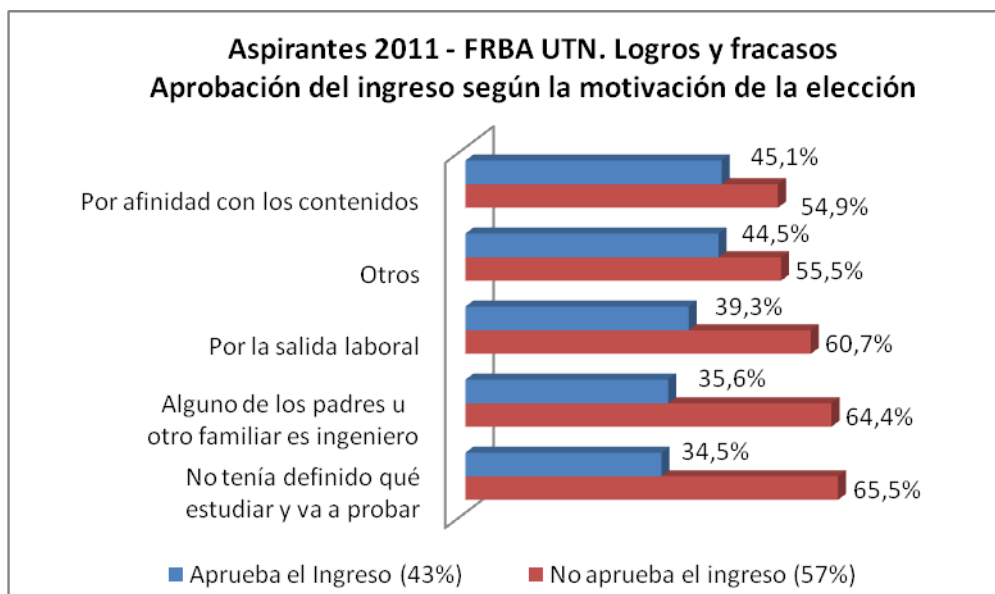
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según la motivación

Considerados los aspirantes en función de lo que los motivó en la elección de la carrera, se observa que aquellos que señalaron que deseaban “probar, ya que no tienen muy definido que carrera elegir”, ingresan en un 34,5%; y la de quienes sostienen que su elección se debe a su interés en “la salida laboral” de la carrera, lo logran en el 35,6% de los casos. Vale decir, que ambos grupos se ubican entre 9 y 8 puntos por debajo de la proporción en que aprueban el ingreso los aspirantes en 2011, que es aproximadamente el 43%. (Gráfico 5.20)

En las otras dos razones especificadas se mantienen las mismas proporciones que en el universo analizado. En efecto, los aspirantes que se basan en su afinidad con los contenidos de la disciplina (el argumento más esgrimido), o en que su padre, u otra persona de su entorno es ingeniero, aprueban el examen en el 44,5% y el 45,1% de los casos, respectivamente. Por último, entre quienes dicen obedecer a otras razones no especificadas, el 60,7% no ingresa frente al 39,3% que sí aprueba el examen para ingresar.

Gráfico 5.20



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Para conocer el perfil académico, como ya fuera señalado, se cuenta con información parcial sobre el promedio de notas del colegio secundario, que en el caso de los ingresantes corresponde al 68% de este universo (1.181 estudiantes).

A pesar de la discontinuidad de esta información, es posible realizar algunas observaciones importantes. Por ejemplo, se advierte que de ese 68% una mayor proporción del 30% se concentra en un puntaje de entre 7 y 8; con notas superiores a 8 se ubica el 22,2% del total de ingresantes; entre 6 y 7 puntos se ubica el 14%; el 1,4% tiene un promedio de entre 5 y 6 puntos. No resulta posible analizar en forma consistente los promedios de 5 puntos o menos⁵⁹. Se carece de datos para el 32,1% de los ingresantes.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según el promedio en el colegio secundario

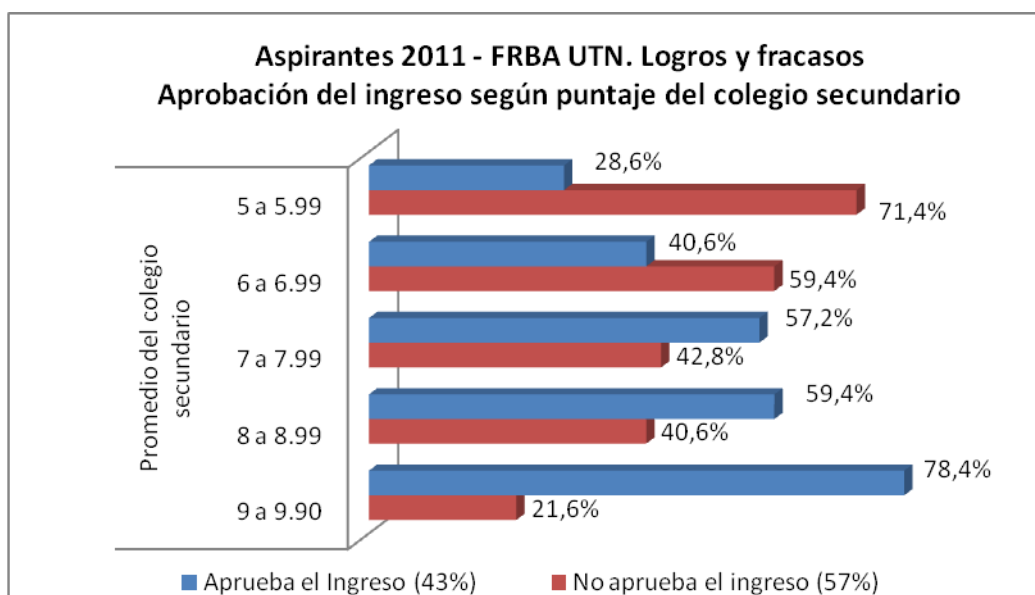
La posibilidad de aprobar el curso de ingreso parece encontrarse asociada en forma positiva al promedio obtenido en el nivel de instrucción media. Cuanto mayor es la nota, mayor es

⁵⁹ Cabe tener en cuenta a fin de otorgar un significado a los datos relativos al promedio del colegio secundario, que este dato es solicitado a los estudiantes que se postulan para realizar el curso de ingreso en el turno de septiembre-octubre, año anterior al inicio de la carrera. Dado que esta posibilidad se otorga por mérito a los mayores promedios, es posible deducir que aquellos que informaron sus notas al confeccionar el formulario de inscripción y el cuestionario, sean los alumnos con promedios más altos.

la proporción de los integrantes del subgrupo que logra ingresar. Considerando los extremos, se advierte una brecha importante entre cada uno. Así, los aspirantes con promedio entre 5 y 6, ingresan en el 28,6% de los casos, y los que tienen entre 9 y 10 puntos (máxima calificación posible) tienen éxito en ingresar en el 78,4% del total de su grupo. (Gráfico 5.21)

Las proporciones de logro más cercanas al porcentaje de quienes aprobaron el ingreso entre los aspirantes (43%) corresponde a los que tiene un promedio entre 6 y 7, ya que ingresa el 40% de este grupo; a diferencia de estos, con 14 y 16 puntos por encima del porcentaje global respectivo, se ubican los que tienen un promedio de 7 a 8 (ingresa el 57,2%), y los de 8 y 9, (ingresa el 59,4%).

Gráfico 5.21



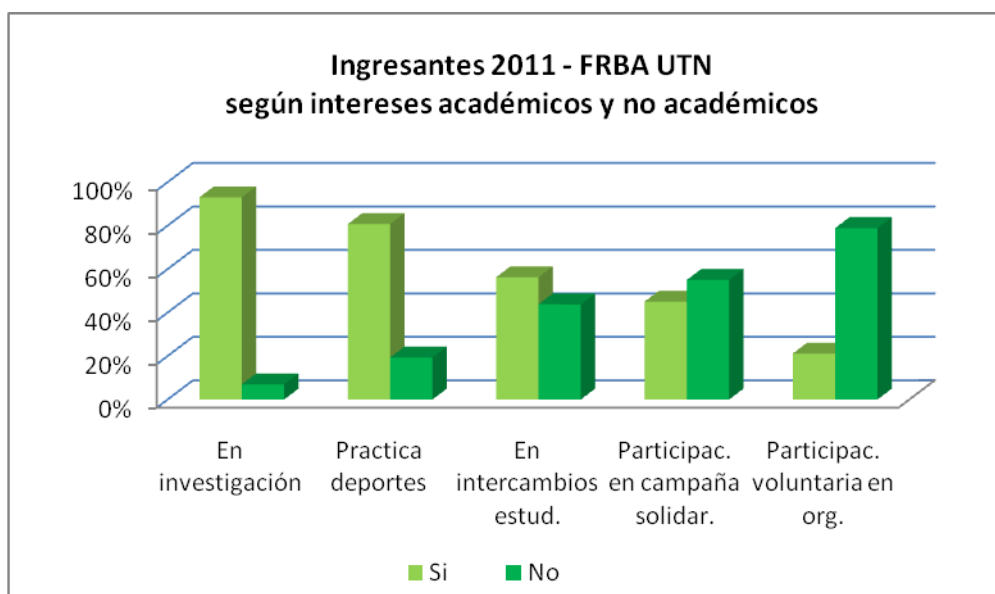
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Del análisis de diversos intereses de los estudiantes surge que algunos de estos tienen relación con el resultado frente al ingreso a la universidad. Como es posible esperar, entre los intereses propios del ámbito académico, se destaca en el perfil del alumno que ingresa su inclinación por la investigación tecnológica, afirmada por el 93% de los jóvenes (1.616), casi la misma proporción registrada entre los aspirantes. También es alto, y muy similar al de este grupo, el interés por participar en intercambios estudiantiles, como así lo señala uno

de cada dos ingresantes (56,2%). Otra distribución similar se advierte entre los intereses de carácter social que implican una vinculación con el entorno más allá de los límites de la familia. Entre ellos, se ubica la participación en campañas solidarias expresada por el 45,2%; y la colaboración voluntaria con alguna organización social (el 21,1%). (Gráfico 5.22)

Entre las actividades recreativas, culturales y deportivas mencionadas, la preferencia entre los ingresantes se distribuye en proporciones similares a la observada entre los aspirantes: la música (el 24%), y en menor medida el baile y el teatro (14%). El fútbol es también el deporte más practicado (38,5%) por los estudiantes que ingresaron, como también es similar (respecto de los aspirantes) el grupo de jóvenes que no practica deportes, el 19,3%.

Gráfico 5.22



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según los intereses

Estudiados los grupos, según los intereses sobre aspectos académicos, parece no haber diferencia entre quienes aprueban y quienes no aprueban el ingreso, ya que la proporción de cada categoría es muy cercana al porcentaje de todo el universo. Solo cabría destacar que

en el grupo de 254 aspirantes que expresaron no tener interés en la investigación, el 47,6% tiene éxito en el ingreso, esto es, cerca de cinco puntos por encima del porcentaje total de aspirantes que lo logra en 2011.

Tampoco se ve una relación entre el interés en actividades extra académicas, como la participación en organizaciones, o en campañas solidarias, y el resultado en el ingreso. Lo mismo puede decirse de las actividades deportivas, que no muestran asociación relevante con los resultados.

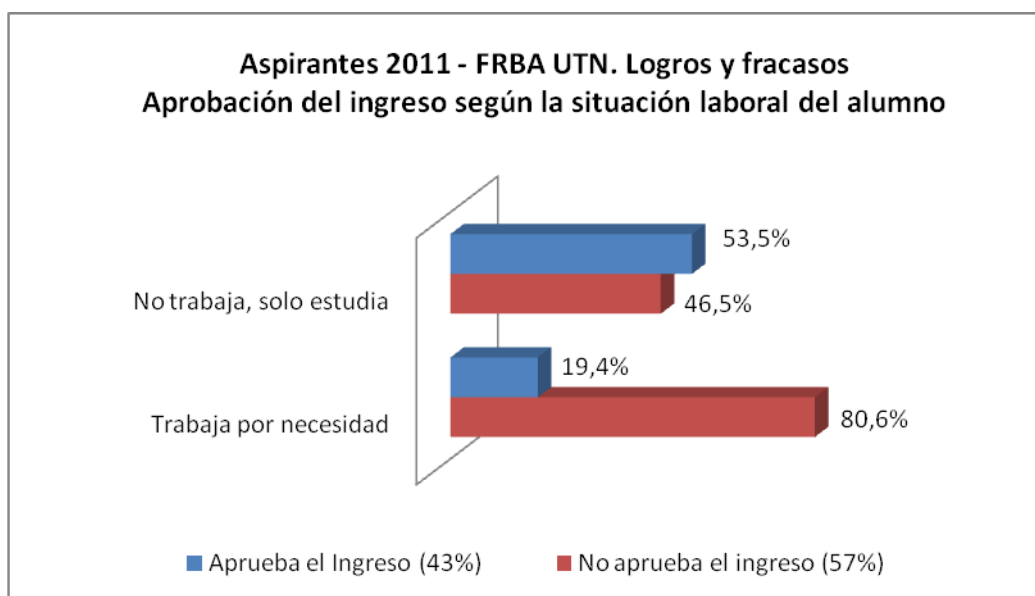
La situación laboral muestra una distribución entre los ingresantes con diferencias importantes respecto del total de aspirantes. La mayoría de los que se incorporan (77,1%) no trabajaba durante el año anterior a iniciar su carrera. Entre los aspirantes, esta categoría es quince puntos más baja (62%). Entre los ingresantes, dos de cada diez tiene actividad laboral, en tanto que entre los aspirantes esta proporción es de tres de cada diez.

Entre los que ingresaron, el 10,2% trabaja para ganar experiencia, y el 9% trabaja por necesidad. El porcentaje más bajo (3,7%) corresponde a quienes buscan trabajo.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según la ocupación

En lo concerniente a la ocupación o situación laboral, se observa una diferencia de logro entre los estudiantes de distinta condición. Así, entre quienes no trabajaban al momento de inscribirse como aspirantes en 2011, el 53,5% aprobó el examen, es decir, casi diez puntos porcentuales por encima de la proporción de aprobados en el universo. Por su parte, de quienes trabajaban solo ingresó el 19,4% de los aspirantes, unos veinticuatro puntos por debajo del porcentaje en el universo total. (Gráfico 5.23)

Gráfico 5.23

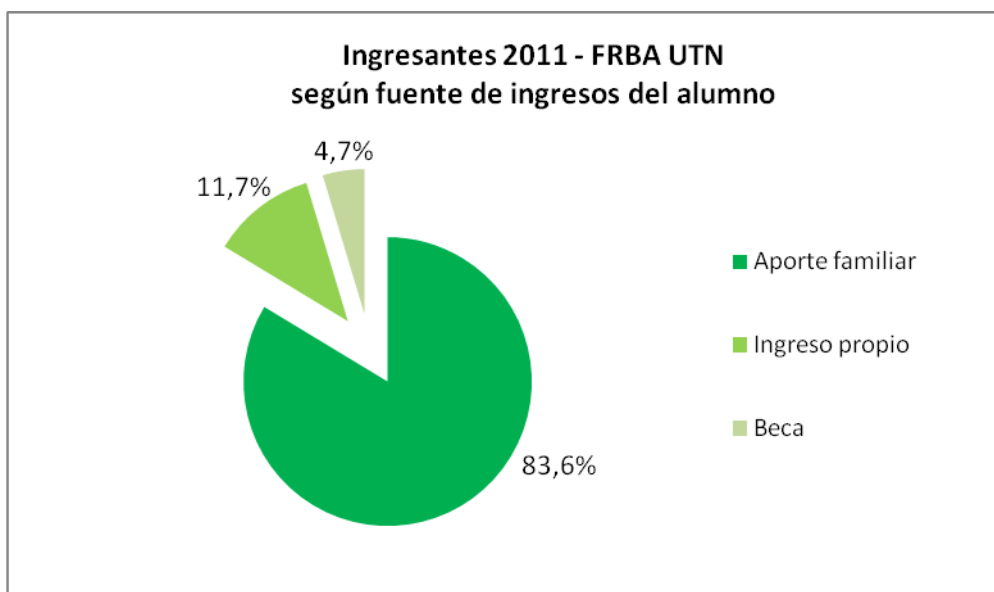


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Contexto familiar: aspectos económicos y configuración del hogar

Entre los ingresantes también es el aporte de su familia la principal fuente de recursos económicos, entre quienes se encuentra el 83,6%; aunque este es catorce puntos mayor al observado para el total de aspirantes. Contrariamente, es más baja la proporción de quienes viven de sus propios ingresos (11,7%), y la proporción de quienes cuentan con algún tipo de beca se mantiene en los mismos niveles que la registrada entre los aspirantes, ya que son el 4,7%. (Gráfico 5.24)

Gráfico 5.24

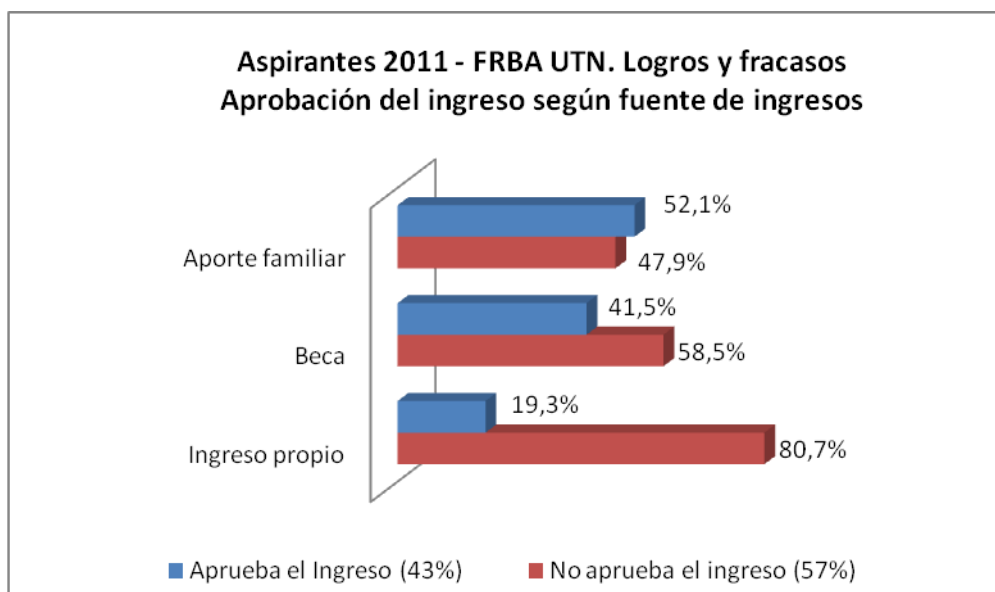


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según el origen de la renta del estudiante

La fuente de recursos económicos parece tener un impacto en las posibilidades de éxito en el ingreso. En efecto, el grupo de alumnos que se sustenta con el aporte familiar logra aprobar el examen en el 52,1% de los casos; y, contrariamente, solo aprueba el 19,3% de los aspirantes que viven de sus propios ingresos. El nivel de aprobación de quienes cuentan con una beca es del 41,5%, valor cercano a la proporción de éxito entre todos los aspirantes (el 43%). Si se comparan estas dos últimas fuentes de ingreso, la disponibilidad de una beca muestra una relación más favorable con el buen rendimiento. (Gráfico 5.25)

Gráfico 5.25

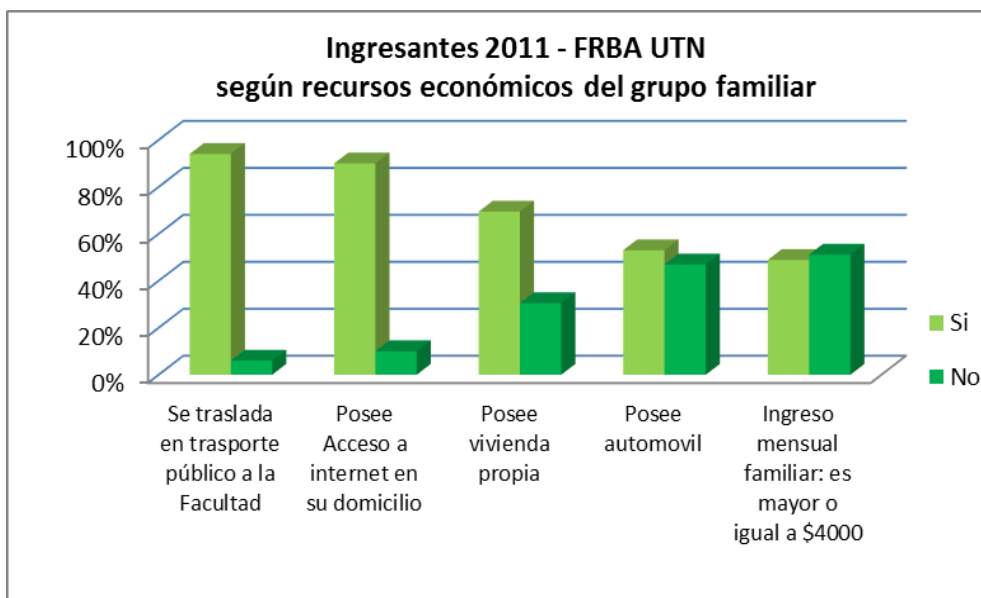


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

En lo concerniente a la posición socioeconómica de la familia de origen de los estudiantes, el indicador correspondiente a la renta mensual, como ya se ha referido, presenta varias dificultades para una correcta interpretación. No obstante lo cual pueden subrayarse algunas características del universo de ingresantes sobre la base de esta variable. En efecto, se observa que en el 51,1% de sus hogares el ingreso global es menor a los \$4.000, mientras que entre los aspirantes este subgrupo representa casi el 61%. El grupo familiar del 48,9% del resto de los ingresantes cuenta con una renta mensual superior a los \$4.000.- (Gráfico 5.26)

Un alto porcentaje de las familias (69,5%) es propietaria de la vivienda que ocupa, en tanto que el 53% posee automóvil. Estas proporciones son en ambos casos entre 8 y 9 puntos más altas que las registradas en la estructura de los aspirantes, pero también como en esta, la gran mayoría (94%) usa un medio de transporte público para trasladarse a la facultad. Entre los ingresantes es más alta la proporción de quienes tienen acceso a Internet en su domicilio –el 88,5%–, un 4% más respecto de los aspirantes, el resto no tiene acceso privado a este servicio. (Gráfico 5.26)

Gráfico 5.26

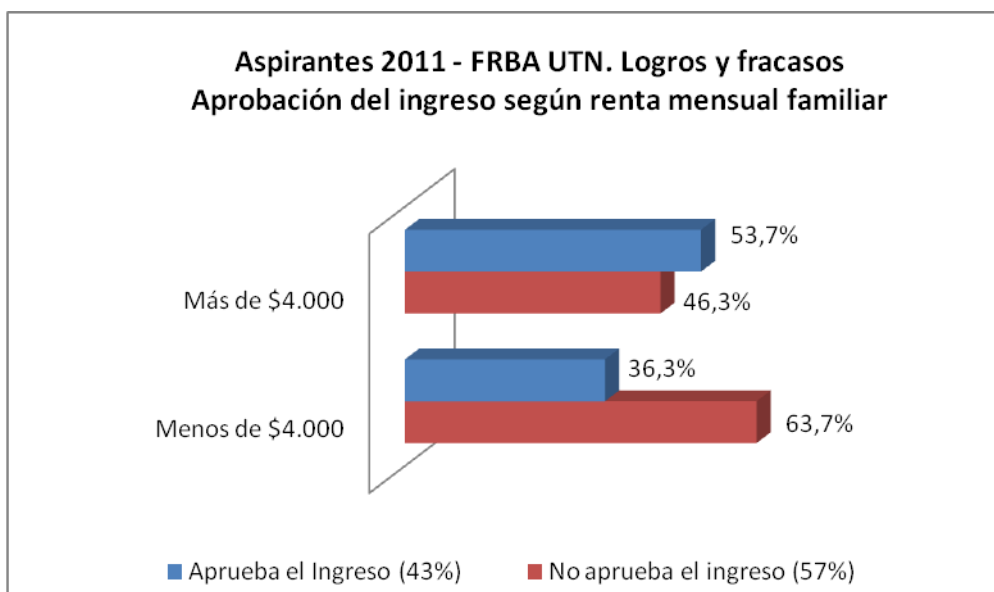


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según los recursos económicos de la familia

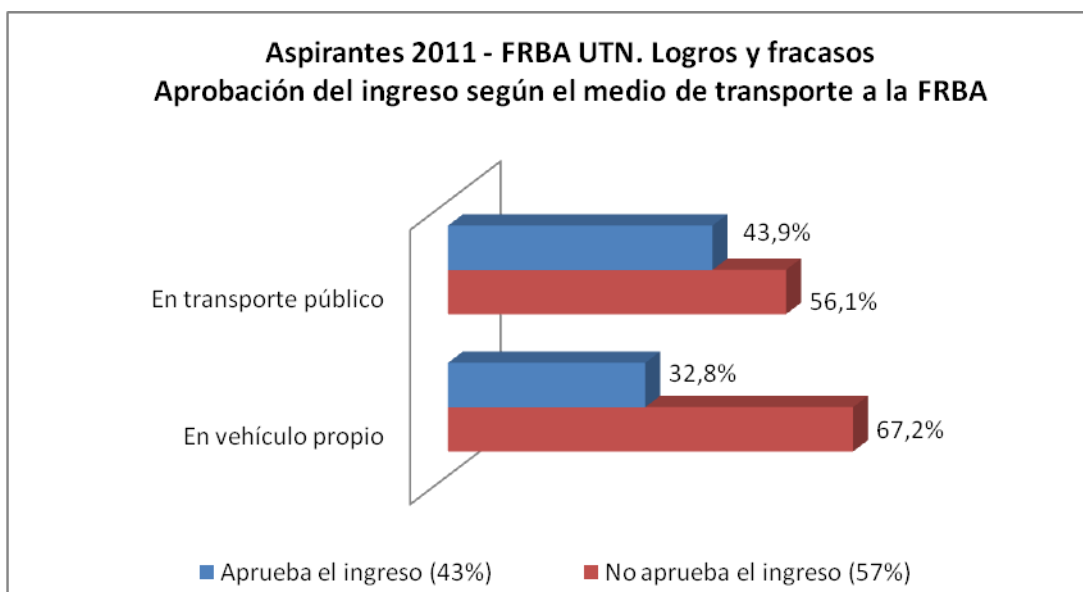
Si se analiza el resultado frente al examen de ingreso, en cada grupo de aspirantes clasificado de acuerdo a los diversos indicadores económicos ya referidos, surge que aquellos cuyo contexto familiar cuenta con un nivel de vida relativamente más alto, tienden a mostrar mejores resultados. Así, el segmento con mayor ingreso (más de \$4.000) aprueban el examen en el 53,7 % de los casos, y los de familia con renta inferior a \$4.000 solo tienen éxito en un 36,3%. Distribuciones porcentajes de éxito y fracaso similares se observan entre los alumnos cuya familia no posee automóvil, ni vivienda propia, o no tienen acceso a Internet por medios privados. (Gráfico 5.27, 5.28, 5.29 y 5.30)

Gráfico 5.27



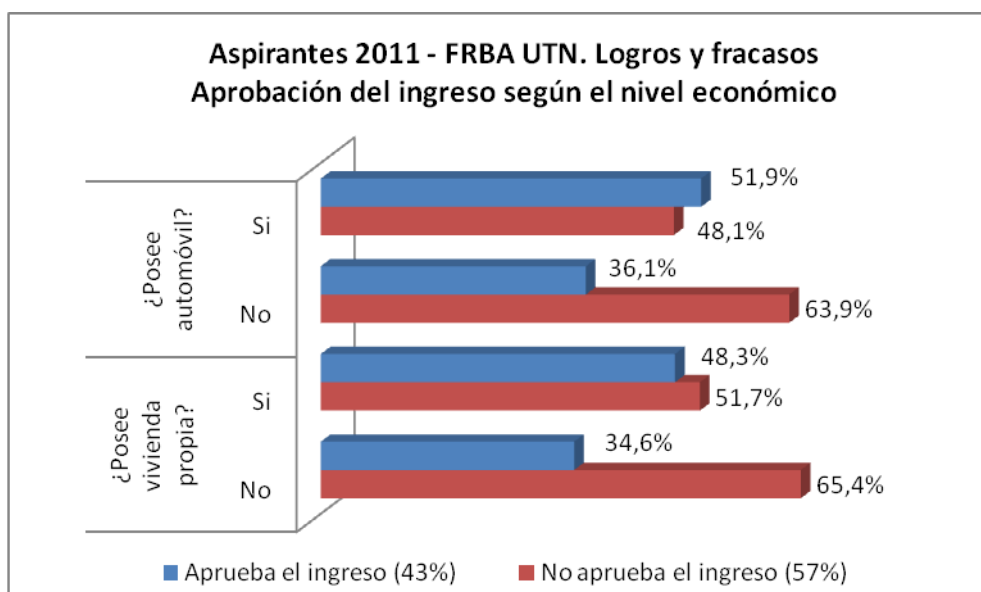
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Gráfico 5.28



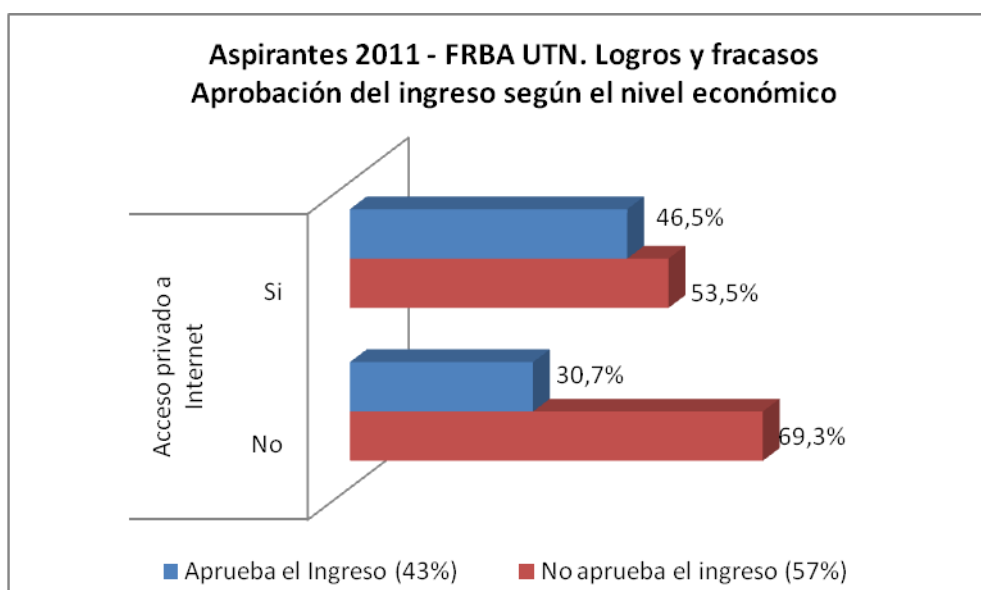
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Gráfico 5.29



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Gráfico 5.30

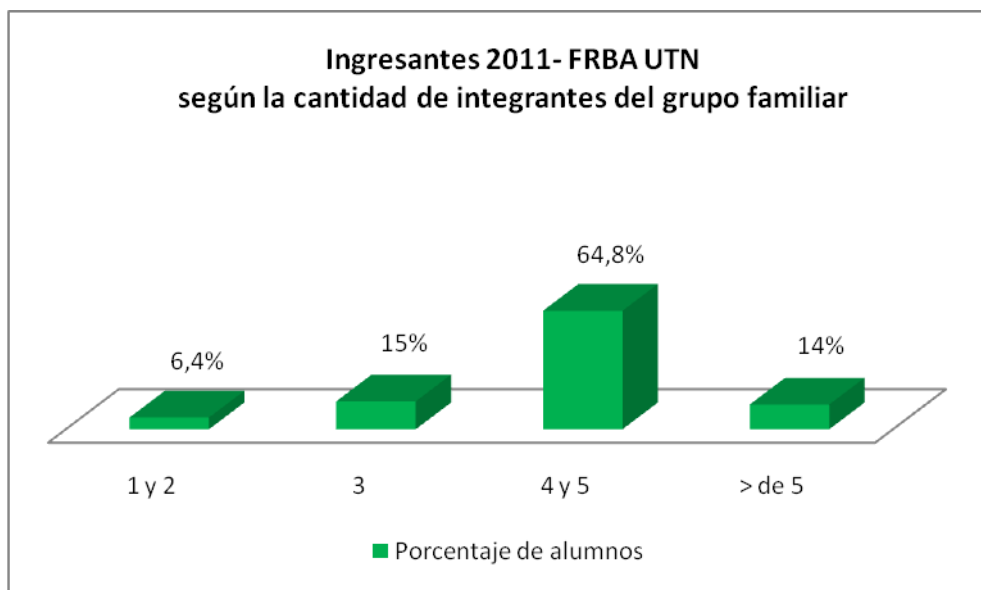


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

La estructura del universo de ingresantes según la cantidad de miembros de su grupo familiar presenta una distribución similar a la descrita para el universo de aspirantes, aunque con algunos matices. La gran mayoría (el 94%) de las familias de los alumnos que ingresan tiene tres o más miembros. Entre estos, el subgrupo con mayor presencia es el

conformado por cuatro o cinco personas, que representa el 64,8%, es decir, siete puntos más que entre el total de los aspirantes. Los 235 jóvenes ingresan y que viven con más de cinco personas, representan el 14% del total. Un pequeño grupo de 17 alumnos (el 1%) vive solo, proporción que representa la mitad de esa categoría entre los aspirantes. (Gráfico 5.31)

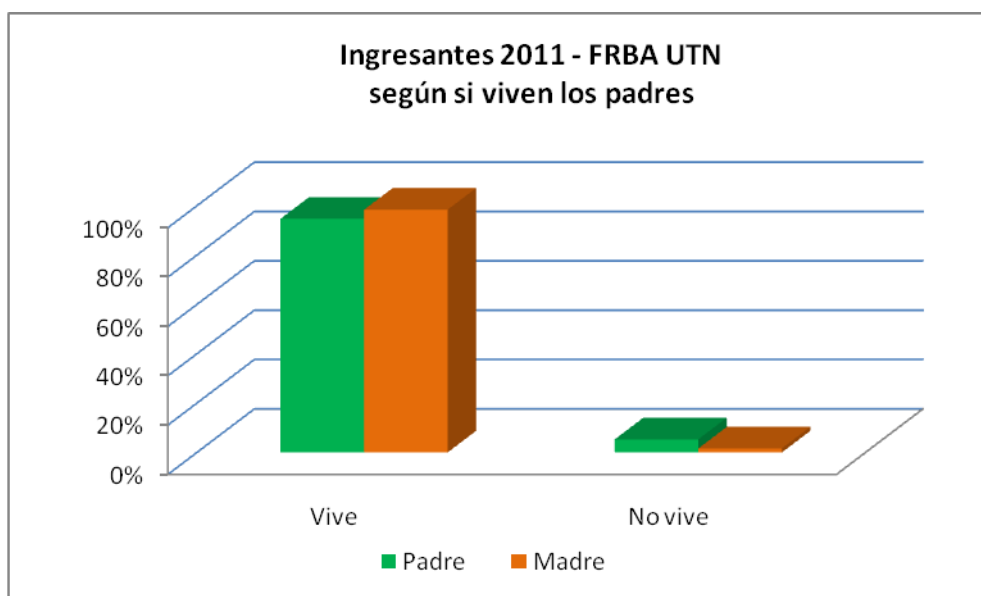
Gráfico 5.31



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Entre los que aprueban el ingreso, la presencia de alumnos cuyo padre o madre ha fallecido, es en porcentajes casi la mitad comparada con la observada en la estructura de los aspirantes. (Gráfico 5.32)

Gráfico 5.32

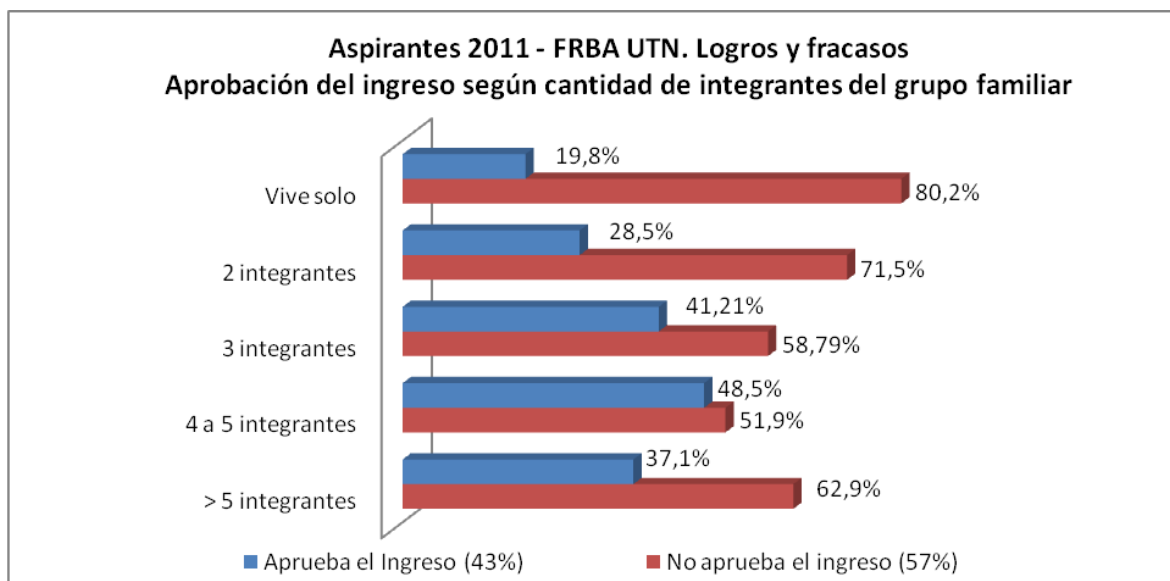


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según la composición del núcleo familiar

Consideradas las variables analizadas en el apartado anterior, la comparación entre aspirantes e ingresantes muestra que los alumnos cuya familia está compuesta por 4 o 5 integrantes tienen un porcentaje de éxito mayor que en el total de aspirantes, ya que ingresan en el 48,5% de los casos. El rendimiento más bajo se observa entre los alumnos que viven solos, quienes logran ingresar en el 19,8% de los casos, es decir veintitrés puntos por debajo del porcentaje global de aprobación entre los aspirantes. Y quienes viven solo con una persona más –el padre, la madre, un hermano u otro familiar– aprueban el ingreso en el 28,5% de los casos. (Gráfico 5.33)

Gráfico 5.33

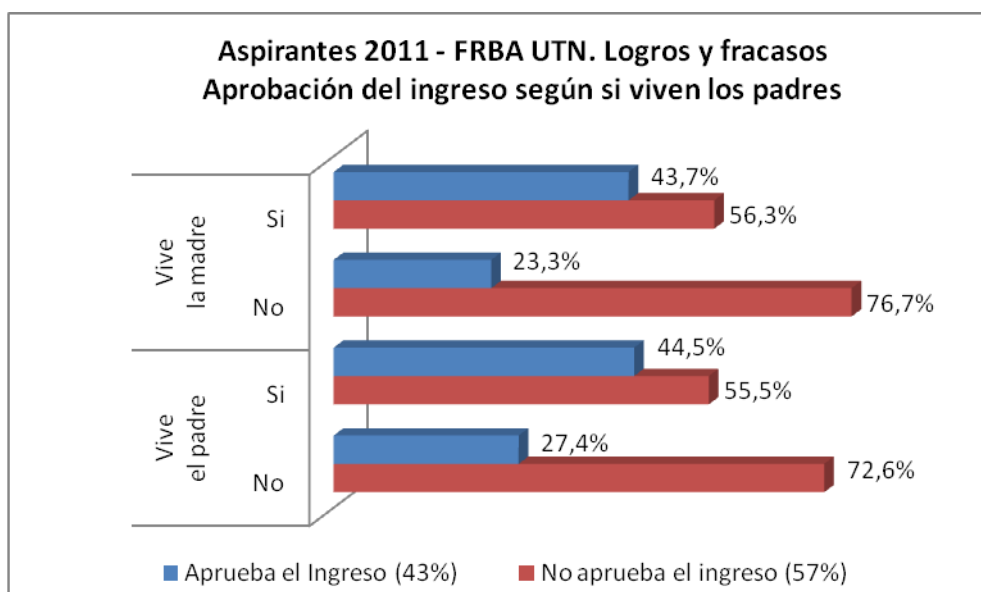


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Un dato llamativo es el impacto sobre las posibilidades de ingresar en aquellos casos en que alguno de los progenitores del estudiante ha fallecido. La primera observación es que no son muchos los casos de aspirantes que viven esta circunstancia. Pero, en los casos en que se presenta, el porcentaje de éxito es casi veinte puntos inferior al porcentaje en la población total, ya que solo ingresa el 23,3% de los jóvenes cuya madre no vive (veintiocho casos) y el 27,4% de los alumnos que no tienen a su padre vivo (noventa y dos casos). (Gráfico 5.34)

Si bien se trata de una cantidad acotada de casos, estos resultados nos habilitan al menos a formular la hipótesis de que puede tratarse de una población particularmente vulnerable. Y una política de apoyo preventivo frente al fracaso académico podría estar particularmente atenta, ya que se trata de un conjunto de ciento veinte potenciales graduados de ingeniería.

Gráfico 5.34



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

De estas observaciones se puede suponer que respecto de la posibilidad de éxito, es mayor la incidencia de los factores negativos, y que el impacto favorable que puedan tener las circunstancias a priori consideradas positivas es mucho más débil. Vale decir, que la ausencia de ciertas condiciones tiene una amplia capacidad de explicación en el caso del fracaso, pero limitada potencia para explicar el logro. Conclusiones de este tipo nos invitan a seguir ampliando el abanico de factores que permitan explicar el logro académico, y construir nuevos indicadores.

Contexto familiar: capital cultural y social, redes

Los jóvenes con padres que cuentan con algún grado de formación superior –terciario o universitario– son la mitad de los ingresantes (49,9%). Ello comporta una destacable diferencia respecto del peso que este grupo tiene en la estructura de los aspirantes, en la que representan el 38%. Aquel 49,9% comprende un 34% de padres que completaron alguno de estos niveles de estudio, y un 15,9% de padres que los iniciaron pero no los concluyeron.

Cabe destacar que entre los que llegan a ingresar los que tienen madres con algún grado de estudios superiores son una mayor proporción en comparación con lo señalado para los padres. Ellas suman el 55,4% que está compuesto por un 44,8% que completó su formación

y un 10,6% que no la ha terminado. Entre las madres de los aspirantes la proporción de quienes cuentan con estudios superiores es más baja. (Gráfico 5.35)

Los ingresantes cuya madre y padre cuentan con estudios primarios están entre el 8% y el 9%, respectivamente, casi la mitad de la proporción señalada entre los aspirantes. Los padres con secundario incompleto son el 13,5% y algo menos las madres, casi el 10%; comparados con el total de aspirantes, estos valores son también inferiores entre los que ingresan. La proporción que ha llegado a completar el secundario es similar para el padre y para la madre de quienes ingresan, en torno al 24%, cifra que no se distancia significativamente respecto de la que se observa en la estructura de los aspirantes. (Gráfico 5.35)

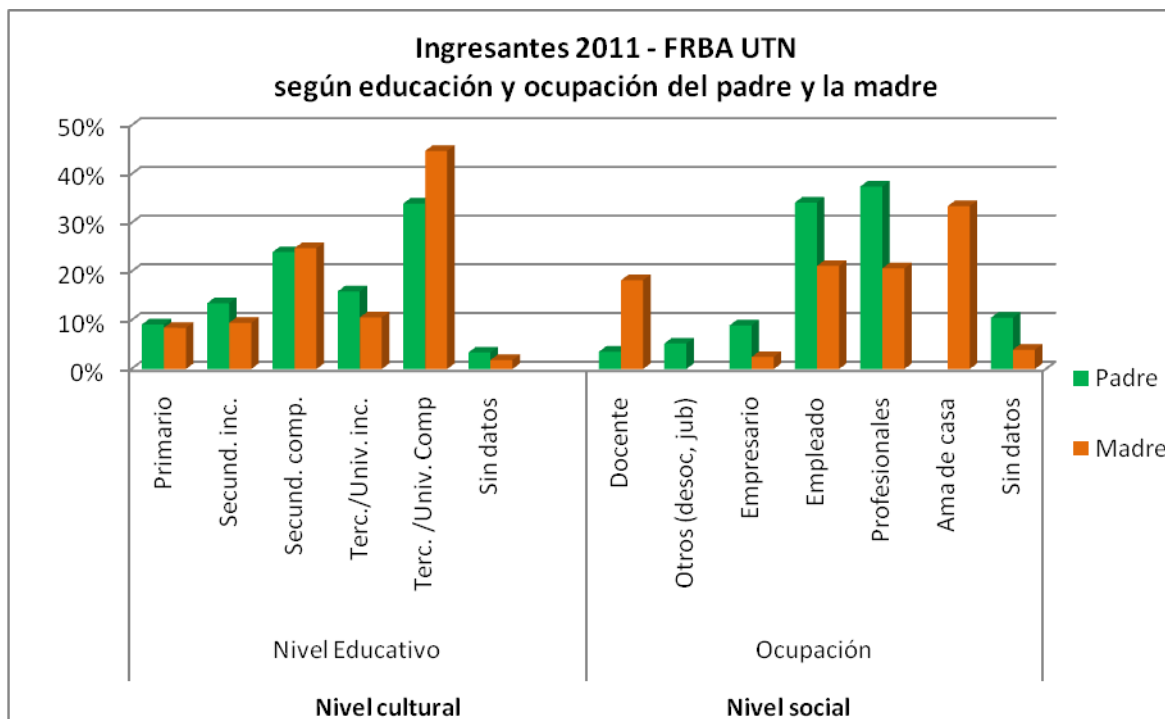
En cuanto a la ocupación, cabe destacar la presencia de una elevada proporción de padres profesionales entre los ingresantes. El 37,5% de estos alumnos tiene padres cuya ocupación se vincula con una actividad profesional, desempeñada o no en forma independiente. Otro grupo relevante es el de los padres que trabajan como empleados o se dedican a la actividad docente, que son el 37,8%; y con una menor proporción se ubican en tercer lugar los padres empresarios, el 9% del total. Tanto el grupo con padres profesionales como el de padres empresarios tienen una representación más baja en la estructura de los aspirantes. Los ingresantes que tienen padres que están jubilados, que reciben planes sociales o que se encuentran desocupados comprenden el 5,2%, que figuran agrupados en el Gráfico 5.35 en la categoría “Otros”.

La falta de datos sobre la ocupación del padre disminuye algo entre los ingresantes, que es en el 10,5% de los casos. Se advierte que la falta de información sobre la ocupación de las madres es mucho más baja.

La estructura de los ingresantes en función de la ocupación de las madres no muestra diferencias relevantes respecto de la descripta para los aspirantes. Circunstancia que permite hipotetizar que esta variable parece no tener incidencia para los hijos/alumnos frente a la posibilidad de tener éxito en el ingreso. La mayor presencia corresponde a la categoría “amas de casa”, que son el 33,5% del total. Las madres empleadas y las docentes suman el 39,4%. En una proporción menor que la de los padres profesionales, las madres de

esa categoría representan el 20,7%; en tanto que los alumnos cuya madre es empresaria son el 2,5%.

Gráfico 5.35



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según el nivel de educación y ocupación del padre y de la madre

Las asociaciones encontradas indican que el ámbito sociocultural conformado por la familia de origen del estudiante tiende a ser modulador de sus posibilidades de ingresar a la universidad. Hecho que se refleja en indicadores tales como la formación de los padres y su ocupación.

El nivel máximo de educación formal alcanzado por los padres impacta de manera directa sobre la posibilidad del aspirante a ingresar a la universidad, y como según veremos más adelante, también incide en su posterior trayectoria académica.

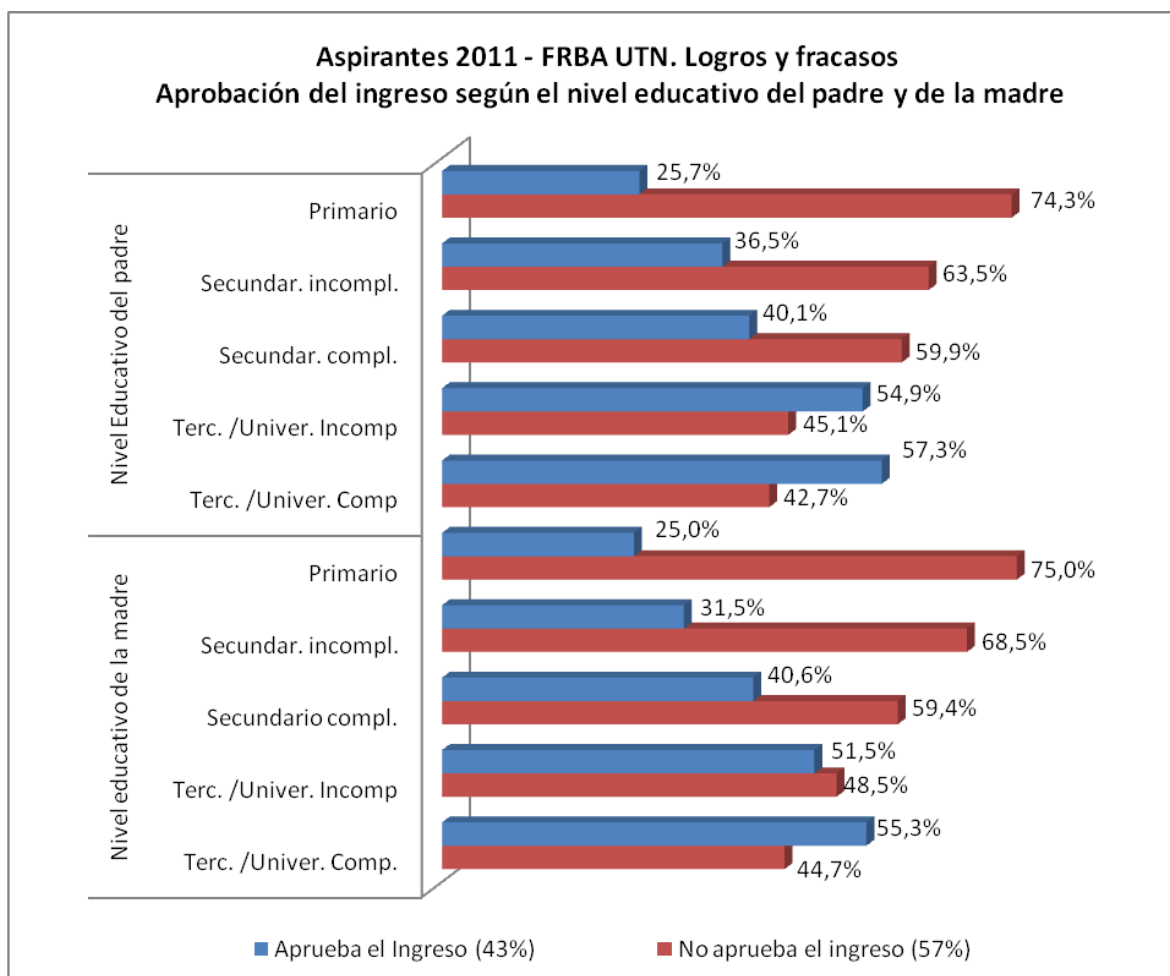
Así, del subgrupo cuyo padre o madre cuenta con estudios primarios solo ingresa el 25% de los aspirantes, en tanto que los hijos de padres con estudios superiores completos, logran

ingresar en el 55% o el 57% de los casos. Esta correspondencia positiva entre nivel de formación del padre o de la madre y la posibilidad de ingresar del hijo muestra una tendencia sostenida. Vale decir que, a mayor cantidad de años de estudios formales de aquellos, es mayor la proporción de jóvenes que ingresa. (Gráfico 5.36)

Cabe destacar, no obstante, que en aquellos casos de padres que interrumpieron sin completar la carrera iniciada, se observan diferencias de grado en el impacto positivo según se trate de la madre o del padre. En efecto, para los alumnos cuya madre “interrumpió sus estudios superiores”, la proporción de éxito en el ingreso es del 48,5%. En tanto que, si es el padre quien no ha terminado los estudios superiores, el grado de éxito de este grupo es mayor, ya que el porcentaje de logro es del 55%, muy cercano al correspondiente a los padres que terminaron su carrera. Por lo tanto, podemos conjeturar que en el caso de los padres, la finalización o no de los estudios superiores no parece tener impacto diferenciado sobre el nivel de logro de sus hijos en el ingreso. (Gráfico 5.36)

En suma, deseamos subrayar las dos situaciones que podrían sugerirnos alguna conjetura, sobre la que volveremos más adelante: la ocupación de la madre no parece incidir en forma especial sobre el nivel de logro del alumno en el examen de ingreso, pero lo que muestra cierta relevancia es el hecho de que haya abandonado los estudios superiores.

Gráfico 5.36

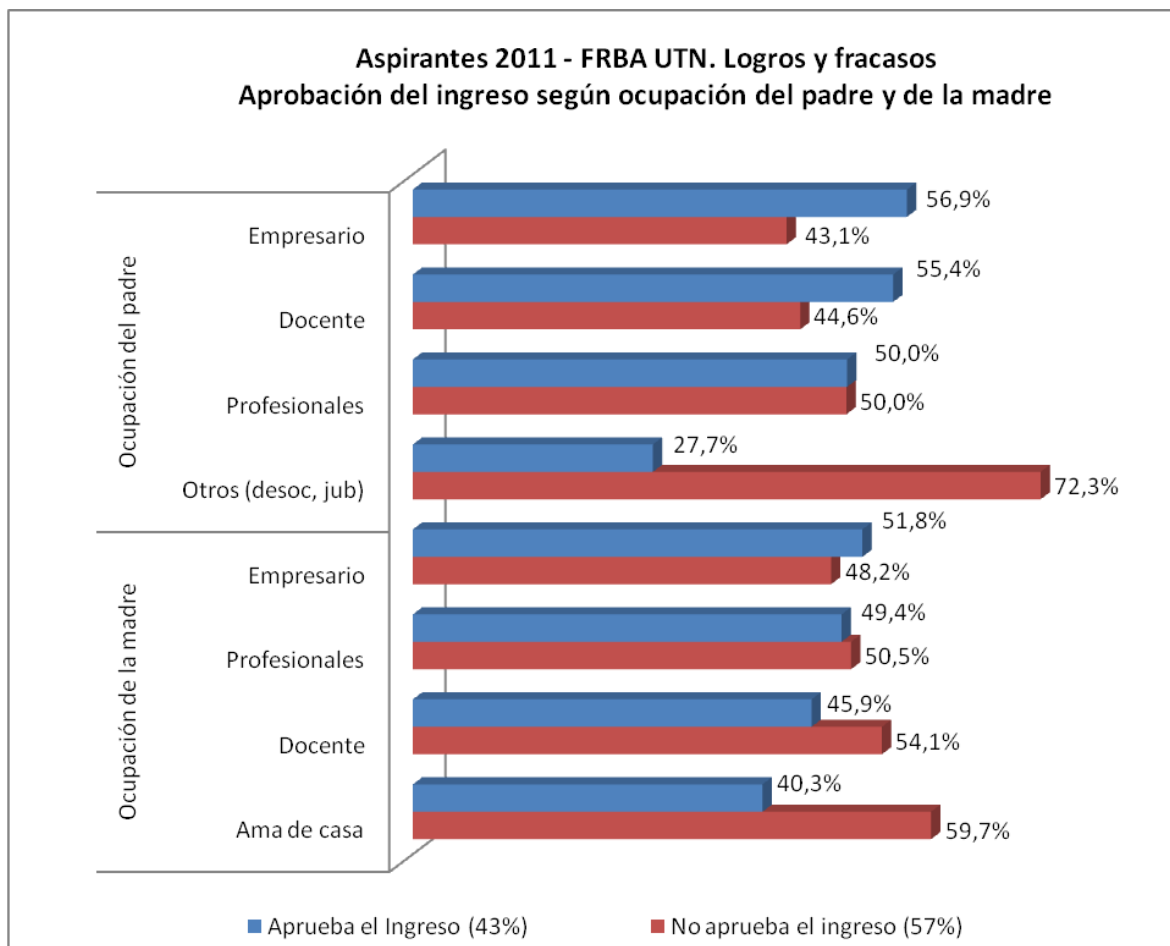


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

En cuanto a la ocupación del padre, la comparación por subcategoría muestra que en algunos casos existe relación con la posibilidad o no de aprobar el ingreso. En efecto, el grupo con mayor porcentaje de aprobación, del 56% y el 55%, es el que corresponde a los hijos cuyo padre es empresario o docente, respectivamente. Un impacto negativo, se observa entre los hijos cuyo padre está desocupado o es jubilado, los que en el Gráfico 5.35 figuran agrupados en la categoría “Otros”, entre los cuales solo aprueba el ingreso el 27%. Relativamente menos significativo es el peso de la ocupación de la madre. Así, la circunstancia de que ella se dedique a la actividad docente (el 45,9%) no muestra una diferencia porcentual significativa respecto del porcentaje total de aprobación (el 43%). Como tampoco tiene un peso determinante el que sea ama de casa, cuyos hijos ingresan en el 40% de los casos. (Gráfico 5.37)

Por su parte, el hecho de que el padre o la madre sean profesionales muestra un impacto positivo respecto del ingreso. En ambos casos, el 50% de sus hijos aprueban.

Gráfico 5.37



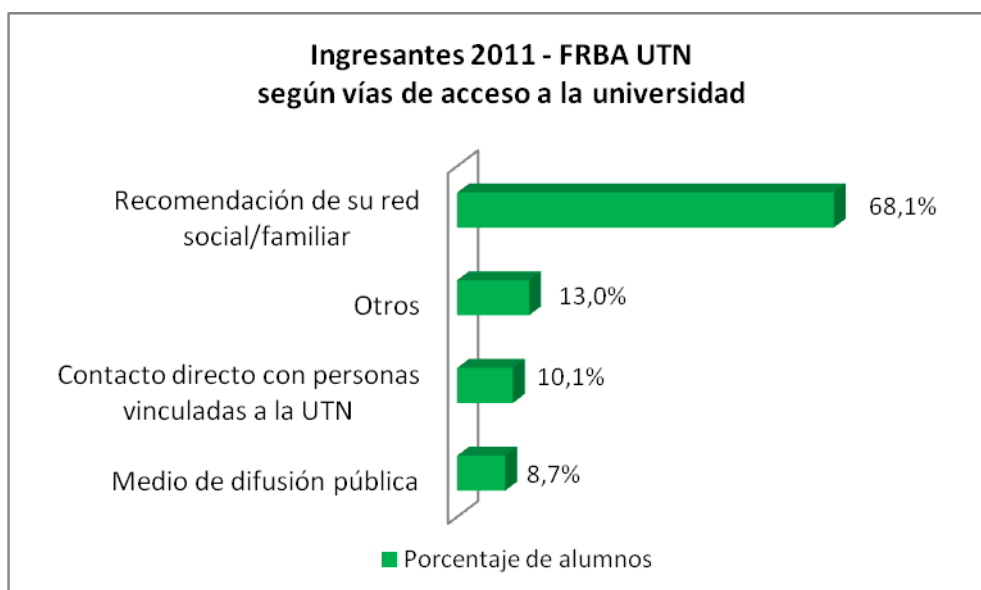
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Como se ha referido, ciertos elementos que hacen al proceso de elección de la institución donde se cursará la carrera, constituyen también un indicador del contexto social en el que se inserta el estudiante. Del mismo modo que entre los aspirantes, la gran mayoría de los alumnos que ingresaron en 2011, el 78,2%, llegaron a la universidad a través de alguna mediación de su red familiar o social de pertenencia. En efecto, de ese grupo el 68,1% de los alumnos ha recibido la orientación por parte de un familiar, de un amigo o de una persona que conoce de su entorno social inmediato; en tanto que el otro 10,1% llega a la UTN por tener vínculos directos con la institución o con personas que en ella se

desempeñan. Cabe señalar que entre los aspirantes esta proporción es más baja. (Gráfico 5.38)

Quienes tomaron conocimiento de esta Universidad a través de algún medio especializado de difusión son el 8,7%, pero en la estructura de los aspirantes este grupo representa una proporción mayor. Cerca del 15% de los ingresantes han accedido a ella por otros medios.

Gráfico 5.38

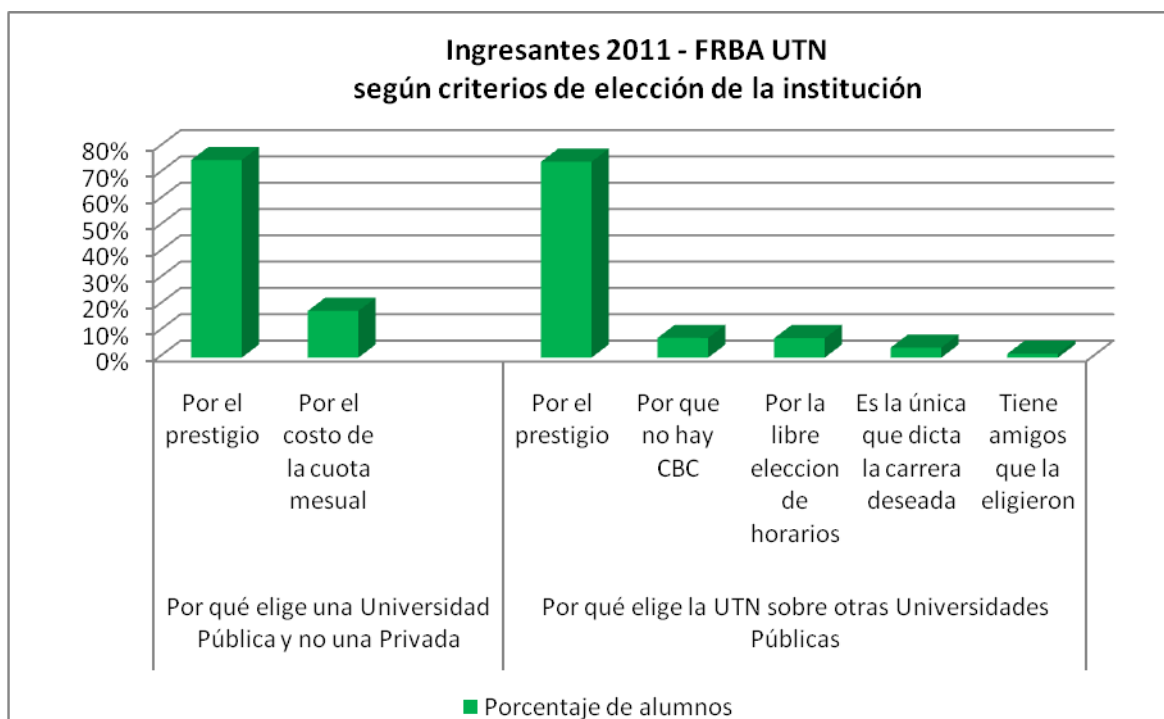


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

El motivo de elección de la UTN en el caso de los alumnos que llegaron a ingresar presenta una distribución muy similar a la descrita para los aspirantes. Entre ellos, es también el prestigio la principal razón (cerca del 75% de los casos). Otro grupo opta por la universidad dado su carácter gratuito, es el caso del 17,7% de los ingresantes, que resulta algo más reducido, cuatro puntos menos, que su equivalente en la estructura de aspirantes. Un pequeño grupo, representado por el 3,8%, basa su preferencia en el hecho de que las universidades privadas no ofrecen la carrera que desean cursar. También es similar el porcentaje entre quienes tienen otros motivos, como por ejemplo el 14,9% que se basa en dos de los rasgos característicos de la UTN: el tipo de ingreso, preferido por el 7,5% frente a la oferta de otras entidades públicas, como la Universidad de Buenos Aires que comprende la obligatoriedad de cursar el Ciclo Básico Común; y el 7,4% restante la

prefiere por el tipo de oferta horaria para cursar, esto puede estar relacionado con el hecho de que los alumnos que trabajan suelen cursar en la franja nocturna. (Gráfico 5.39)

Gráfico 5.39



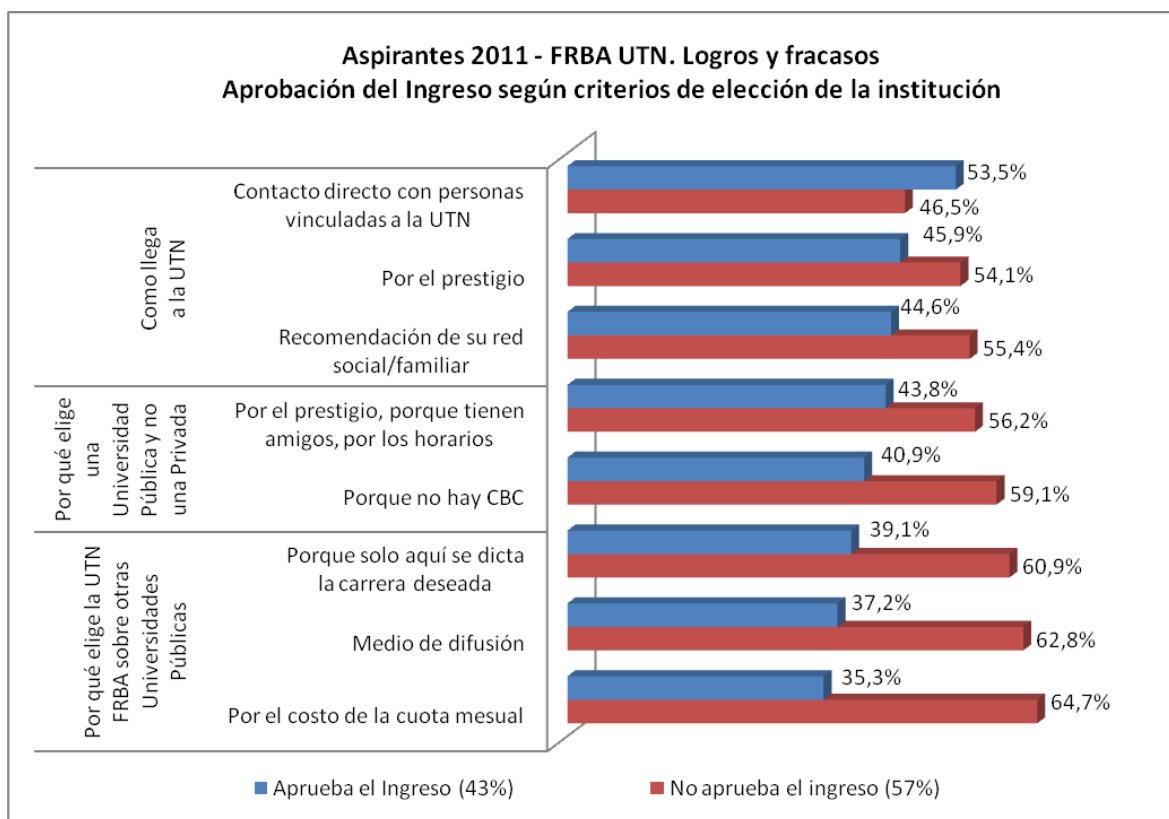
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

Comparación del nivel de éxito en el ingreso según el proceso de elección de la UTN

En cuanto al camino que llevó al joven a elegir a la UTN-FRBA como institución para cursar la carrera, se observa una correlación entre el éxito en el ingreso y los casos en que la elección se explica por los vínculos directos del joven con personas que trabajan o estudian en la FRBA. En este grupo, conformado por 327 aspirantes, el porcentaje de aprobación (el 53,5%) fue diez puntos superior al que tiene el universo de aspirantes. El impacto más bajo corresponde a los casos en que el contacto con la Facultad proviene de algún medio de difusión especializado, puede suponerse que en estos casos el joven no cuenta entre su red social con referentes que puedan orientarlo. Entre los 406 aspirantes incluidos en esta última categoría ingresó el 37,2%. (Gráfico 5.40)

El grupo mayoritario, conformado por quienes llegan a la UTN por recomendación originada en su red social de pertenencia, tiene una proporción de aprobados cercana al porcentaje global de los que ingresan entre los aspirantes, ya que es del 44,6%, por lo tanto, este factor por sí mismo no parece tener incidencia.

Gráfico 5.40



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN*.

PERFILES: ESTUDIANTES QUE INGRESAN Y ESTUDIANTES QUE NO APRUEBAN EL INGRESO

En el presente capítulo intentamos dar cuenta de los factores que definen al estudiante como sujeto, así como el entorno que lo rodea y que lo constituye. La importancia del relevamiento de estos datos sociodemográficos, personales y contextuales se encuentra en el abordaje del estudiante que intenta ingresar a la UTN desde una perspectiva integral, que no contemple solo una arista para analizar el problema de la inserción.

Partimos de la premisa epistemológica de que el estudiante se encuentra inserto en un sistema, razón por la cual consideramos que hay múltiples variables que pueden estar teniendo impacto en el rendimiento a la hora de ingresar a la universidad.

En función de las relaciones entre factores establecidas precedentemente, dimos cuenta de que hay algunos factores que al momento de ingresar tienen mayor impacto que otros. Esta situación nos permite sugerir que, dentro del sistema en el que se inserta el alumno, hay algunas variables que pueden explicar, en mayor grado que otras, la inserción satisfactoria (o su situación contraria).

Como resultado de las correlaciones mencionadas, y con la finalidad de poder analizarlas, se construyó un perfil del alumno ingresante. Este perfil es el resultado de todas aquellas variables que, observamos, influían positivamente en el ingreso a la UTN. Agrupamos todas esas variables y construimos un modelo. Esta construcción nos remite a un alumno “modelo”, semejante a un “tipo ideal weberiano”. Max Weber construye la herramienta del “tipo ideal” para poder hacer comprensible desde su marco teórico las relaciones sociales. El tipo ideal no funciona como una hipótesis explicativa, más bien funciona como un medio que nos sirve para señalar el sentido de la investigación. Con esto queremos decir que posiblemente ese alumno modelo ideal no exista en la realidad, ni encontremos a un sujeto que reúna todas estas características. Sin embargo, es una categoría analítica que nos permite abordar el alumno *real*. Esto no supone un problema para la investigación, ya que el valor principal de esta construcción reside en su capacidad heurística. Este modelo nos sirve para analizar a los alumnos reales para poder dar cuenta de cuán lejos se encuentran (o no) de ese perfil modelo.

El perfil del alumno exitoso es un joven de 18 a 22 años, que ingresa a la universidad casi inmediatamente luego de haber culminado sus estudios secundarios. Este aspirante decide estudiar Ingeniería en Sistemas, y su motivación para estudiarla es muy sólida: afirma tener mucha afinidad con los contenidos del plan de estudios y le interesa la posibilidad de dedicarse a la investigación. Ha llegado a la UTN porque tuvo la referencia o la recomendación de algún familiar o de algún miembro de su entorno y la ha elegido como Universidad por el prestigio que guarda. Vive en la Ciudad de Buenos Aires y esto significa

que no tiene que hacer grandes viajes para llegar a la FRBA. Es soltero y sus padres, como cuentan con ingresos altos, son capaces de sostener monetariamente sus estudios, razón por la cual tiene mucho tiempo para dedicarle a esta actividad. Vive en un hogar que es propiedad de su familia y tiene acceso privado a Internet, lo cual le sirve como herramienta para acceder a los materiales de estudio. Durante el secundario tuvo un buen desempeño: su promedio fue superior a los 7 puntos. Otros factores susceptibles de describir al alumno ingresante se relacionan con su contexto familiar: sus padres tienen educación terciaria o universitaria y tienden a desempeñar una profesión. Ellos lo empujan y lo incentivan para que estudie, le otorgan importancia a la posibilidad de tener un hijo que se desempeñe profesionalmente como ellos.

El perfil del alumno que no ingresa, aglutina otras características. El modelo del estudiante no ingresante de la UTN es un alumno de una edad que supera los 22 años. Esto significa, que el aspirante que no logra ingresar o bien ha cambiado de carrera o bien ha pasado algún tiempo sin estudiar nada. Presenta mayores niveles de fracaso al intentar ingresar a las carreras de Ingeniería Textil, Ingeniería Naval e Ingeniería en Sistemas de Información. Entre sus antecedentes académicos se observa que pertenece al grupo de alumnos que ha tenido un rendimiento bajo o regular en el secundario: su promedio es inferior a los 7 puntos. En lo que a sus motivaciones para estudiar la carrera respecta, este alumno en vez de referir su afinidad con los contenidos de la disciplina elegida, cuenta que aún no tiene muy claro qué estudiar o bien señala que su elección se basa en la expectativa de conseguir un buen trabajo. Puede, o no, tener (o haber tenido) compromisos matrimoniales y se sustenta económicamente por sí mismo. El trabajo le saca mucho tiempo de estudio, lo mismo que mantener una familia.

Reside en el Gran Buenos Aires y esto le implica tener que viajar mucho hasta llegar a la facultad después del trabajo, también, por ejemplo puede ser oriundo del norte del país y haber venido a estudiar a Buenos Aires. Sus propios ingresos le pueden llegar a permitir vivir solo, situación que le implica tener diversas responsabilidades que compiten con el tiempo, la energía y la atención dedicada al estudio universitario. También puede ocurrirle a este alumno que no ingresa, tener que compartir la casa con su familia de más de cinco miembros. No posee vivienda propia ni acceso a Internet, esto último podría dificultarle la

obtención de sus materiales de estudio. En torno a los factores relacionados con el contexto familiar, encontramos que los padres de este alumno tienen bajo nivel de instrucción formal y tanto su padre como su madre, están ocupados como empleados, o bien reciben planes sociales, o se encuentran jubilados. Los padres, en este caso, cuentan con un capital social y cultural con características diferentes a las que supone y demanda una institución universitaria a sus alumnos, lo cual podría indicar que el alumno que aspira a ingresar contaría con menos herramientas o disposiciones necesarias para un ingreso exitoso. Si bien este alumno tiene a ambos padres vivos, existe también una probabilidad de que haya fallecido alguno de los padres de este alumno que no ingresa.

En suma, puede señalarse que el perfil de los estudiantes que ingresaron a la FRBA en el año 2011 tienden a tener las siguientes características: son preferentemente varones, tienen entre 19 y 20 años, y en menor medida entre 21 y 22. Casi todos son solteros y residen en la Ciudad de Buenos Aires, o en los primeros cordones del Gran Buenos Aires. La mayor parte no trabaja, o al menos no lo hacía en el momento que decide ingresar a la universidad y, consecuentemente, su principal fuente de ingresos deriva del aporte familiar. Casi la mitad de quienes ingresan obtuvo en la escuela secundaria un promedio de notas que sobre un puntaje máximo de 10, va entre los 7 y los 9 puntos.

En cuanto al contexto en que se desarrolla la vida cotidiana del estudiante que ingresa, se observa que el grupo familiar con quienes vive tiende a estar compuesto por tres, cuatro o cinco personas, en tanto que una de cada catorce de estas familias ha fallecido alguno de los progenitores. Corresponden, predominantemente, a sectores económicos medios. Por su parte, los alumnos en su mayoría se trasladan a la facultad en un medio de transporte público.

El padre del alumno que ingresa se desempeña preferentemente como empleado o profesional, y una de cada tres madres de estas familias es ama de casa, en tanto que una de cada cinco trabaja como empleada, como profesional o como docente. Cerca de la mitad de ambos padres tienen un grado de formación tendiente al nivel terciario o universitario.

Este alumno se encuentra interesado en la investigación tecnológica y en menor medida en los intercambios estudiantiles. La participación en campañas solidarias lo motiva más

que la actividad voluntaria en algún tipo de organización. Se observa una tendencia por la práctica de alguna actividad deportiva y entre ellas es el futbol la principal, realizada por dos de cada cinco estudiantes.

EL IMPACTO DE LOS DIFERENTES FACTORES SOBRE LA POSIBILIDAD DE APROBAR EL INGRESO

Hemos caracterizado al grupo de quiénes ingresan, queda por considerar la pregunta acerca de por qué lo logran. Nuestro estudio se interroga acerca de ciertas cuestiones: Quiénes ingresaron a las carreras de la FRBA, ¿contaban con rasgos particulares que los distinguían de los alumnos que no aprobaban el examen de ingreso? ¿Puede señalarse alguna característica cuyo impacto sea importante frente a la posibilidad de superar o no con éxito esa barrera académica?

Hemos buscado esas respuestas a partir del análisis de la comparación de los diferentes rasgos del alumnado y de los resultados en la instancia de ingreso.

De esta parte del estudio, se desprenden dos tipos de situaciones bastante diferenciadas:

- a) existe un grupo de factores o variables que tienen una clara correlación con el éxito o el fracaso en el examen de ingreso, y dentro de estas mismas variables hay subcategorías (formadas por alguno de sus valores) que tienen un mayor impacto;
- b) hay otro grupo de factores que no muestran correspondencia con el logro o con el fracaso en el ingreso; como tampoco se advierte que ciertas categorías de las variables aludidas en el ítem a), tengan impacto sobre la probabilidad de ingresar, ya que su proporción tanto en los grupos de éxito como en los de fracaso es similar a la observada en estos dos grupos en el universo total de aspirantes 2011.

Factores que inciden en la probabilidad de ingresar

Si se considera la especialidad elegida por el aspirante, quienes se encuentran mejor preparados para cumplir con los requisitos del ingreso son los que se anotan en Ingeniería Eléctrica, ya que el 53,8% lo logra. Por su parte, los que evidencian mayores dificultades son los aspirantes a Ingeniería Textil, cuyo éxito es del 26,8%. En el grupo de factores demográficos, el sexo no muestra diferencias importantes en el nivel de logro de los

aspirantes a la FRBA. Esta circunstancia encuentra contraejemplos en otros estudios, que observaron que el género tenía influencia estadística relevante sobre el rendimiento académico y que en el caso de las mujeres se advertía un mejor rendimiento que los varones en ciertas carreras.

La edad ha mostrado ser un factor de incidencia destacable, ya que es clara la correspondencia inversa entre la edad del aspirante y su posibilidad de aprobar el examen de ingreso. En el mismo sentido, el estar casado o tener algún tipo de compromiso familiar es una circunstancia que no parece impactar favorablemente. Y quienes viven en la Ciudad de Buenos Aires, tienen ventajas sobre el grupo que reside en el Gran Buenos Aires.

En el presente estudio se encontraron datos relevantes que permiten conjeturar que la situación laboral de los estudiantes es un factor que afecta su desempeño académico en el curso o en el examen de ingreso a la FRBA.

El hecho de que los estudiantes sean activos en el mercado laboral, independientemente de las razones, aumenta la probabilidad de fracaso en el intento de ingresar. El grupo de estudiantes de tiempo completo tiene mayores posibilidades de ingresar. Cabe tener presente que los resultados pueden variar en función de la cantidad de horas de trabajo, aunque esta información no se ha registrado en la encuesta en la que se basa nuestro análisis.

También la fuente de ingresos es un indicador que puede predecir el nivel de logro, en particular en aquellos casos en los que el estudiante se sustenta con sus propios recursos, en cuyo caso aumenta claramente la posibilidad de fracaso en el ingreso.

Entre las características personales y los intereses del aspirante, aquellos que evidencian una correspondencia importante con la posibilidad de ingresar son: el promedio obtenido en el colegio secundario y los motivos de elección de la carrera. Es claro el impacto positivo respecto del logro para quienes hayan tenido un buen rendimiento en la escuela media, expresado en las notas más altas.

En cuanto a los indicadores de motivación, en esta investigación se encontró que los aspirantes que se inscriben sin tener claro cuál es la carrera que desean estudiar, así como los que jerarquizan la inserción laboral por sobre su afinidad con los contenidos, tienen una probabilidad más baja de ingresar.

En cuanto a los intereses en actividades vinculadas o no con la vida académica, cabe destacar que es la ausencia de ciertos intereses la que muestra alguna correlación positiva con la posibilidad de ingresar. Este es el caso de los aspirantes que dicen no estar interesados en la investigación o en campañas solidarias, cuyo nivel de aprobación es mayor al porcentaje en la población estudiada.

En relación con el contexto familiar, las asociaciones encontradas en los diferentes estudios que abordan el problema de la inserción y en la presente investigación, indican que la formación de los padres así como su ocupación, es decir, el ámbito cultural conformado por la familia de origen del estudiante, integran el conjunto de los principales factores que condicionan su posibilidad de ingresar a la universidad. Si bien el factor ocupación es más significativo en el caso de los padres.

La circunstancia de vivir solo o con más de cinco personas muestra una correlación negativa con las chances para aprobar el ingreso. Más negativa aún es la circunstancia de que alguno de los padres del estudiante haya fallecido.

Factores que no tienen impacto relevante en el rendimiento

Retomando las observaciones iniciales de este apartado, quisiéramos mencionar sintéticamente aquellas variables y aquellos valores de variables cuyo comportamiento no arroja un impacto relevante respecto de la posibilidad de ingresar, y que, por lo tanto, por sí solas no podrían explicar o predecir las chances de un aspirante frente a la situación de ingreso. En efecto, dentro de la serie de factores demográficos, pertenece a este grupo la variable sexo, la circunstancia de que el aspirante sea soltero, y la de que resida en la provincia de Buenos Aires. En cuanto a los datos académicos, corresponde ubicar en este grupo a la subcategoría de aspirantes que tiene un promedio de notas de entre 6 y 7 puntos, y a la de quienes desean cursar Ingeniería Mecánica o Ingeniería Civil. También

corresponde ubicar entre los factores que no parecen tener un impacto importante respecto del ingreso a aquellos casos en los que el motivo de elección de la carrera se asocia al hecho de que el alumno tenga un familiar o un conocido que ha estudiado la misma disciplina. Por su parte, tampoco las variables referidas a diversas preferencias vinculadas o no con la vida académica del aspirante (interés por la investigación, prácticas deportivas, etc.) parecen tener una significación relevante respecto de la probabilidad o no de ingresar.

Existe otro grupo de variables en las que predomina un único valor en todo el universo de ingresantes, y por lo tanto no resulta posible considerar estos casos a la hora de analizar su carácter predictivo, dado que su presencia porcentual en el grupo de quienes aprueban y no aprueban el ingreso es, respectivamente, siempre muy similar al porcentaje que tienen en los dos grupos de todos los aspirantes. Es el caso, por ejemplo, de los estudiantes cuyos padres están vivos (entre el 92% y 97%); o los que usan un transporte público para trasladarse a la facultad, que equivalen al 92% de los aspirantes; o los que eligen la carrera en función de su afinidad con los contenidos, o bien los que eligen estudiar en la Universidad Tecnológica Nacional por su prestigio, el 73% de los casos.

PERSPECTIVA HISTÓRICA: EL PERFIL DE LOS ASPIRANTES A LA UTN 60 AÑOS DESPUÉS

Las comparaciones suelen arrojar luz sobre los hechos que deseamos comprender. Y la perspectiva histórica es una de ellas. Los individuos que viven en una época y en un lugar determinados, son el testimonio palpable del contexto en el que se desarrollan. Sus características son la marca indeleble, el punto de encuentro necesario de lo personal y lo colectivo -social y familiar-. En este breve apartado deseamos destacar algunos de los rasgos que hemos identificado de los sujetos que aspiraban a ingresar como estudiantes de la FRBA-UTN en el año 2011, con el objeto de intuir algunos de los cambios que ha experimentado nuestra sociedad en el último medio siglo, desde la ventana que nos ofrece esta universidad y su originario proyecto de educar en las disciplinas técnicas.

En los tiempos en que la antigua Universidad Obrera comenzaba a dictar clases, sus estudiantes eran exclusivamente varones. Medio siglo después aquel cien por ciento ha

descendido en virtud del espacio ganado por el género femenino. Así, en el ciclo 2011 de la FRBA cerca del 15% de quienes aspiraban a ingresar eran estudiantes mujeres.

El mayor cambio entre ese ayer y este presente, se observa en el perfil laboral de quienes se postulan para la Universidad Tecnológica. De aquel proyecto destinado a formar únicamente a obreros que ya trabajaran en la industria y se perfeccionarían en la especialidad en la que tenían experiencia práctica, ha quedado casi nada.

Hoy apenas la tercera parte de los aspirantes realiza alguna actividad laboral - seguramente muy pocos en una fábrica-, y de ellos menos de la mitad logra aprobar el examen de ingreso. Más aún, entre quienes se inscribieron para ingresar en el ciclo 2011, únicamente el 26% se sustentaba con sus propios ingresos, y de ellos sólo una quinta parte (19%) accedió ese año a la Facultad

En este contexto, no resulta extraño que hoy sean una pequeña minoría (8%) los estudiantes que dicen elegir la UTN por la posibilidad que ella ofrece de cursar en la franja horaria vespertina. Este dispositivo práctico había materializado en 1950 la igualdad de oportunidades para los sectores populares, presentada por el oficialismo político como una conquista social para hacer posible que los trabajadores accedieran a la educación superior.

Poco ha quedado de ese horizonte que era, por excelencia, el objetivo con el cual su mentor justificaba la propia creación de la UON: la estrecha vinculación entre desarrollo socioeconómico basado en la industria y educación técnica. Ello puede advertirse en la motivación que impulsa al estudiante actual de la UTN. En efecto, son muy pocos los que se proyectan directamente al contexto económico nacional o al mercado laboral, toda vez que apenas el 8% indica que su elección de carrera sea en función de sus expectativas de inserción laboral futura.

Quienes pueblan hoy los cursos de ingreso a la UTN, parecen más replegados sobre la inmediatez de sus preferencias académicas, ya que en su gran mayoría (71%) deciden estudiar Ingeniería en función de su afinidad con los contenidos de la disciplina; y otro pequeño grupo reconoce no tener claridad sobre las razones por las que aspira a estudiar, o toma su decisión siguiendo el camino marcado por su contexto familiar.

Otro cambio sustantivo que habla de la transformación que atravesó el perfil de la propia universidad desde su creación, es la formación previa de sus estudiantes. Como se recordará, era un requisito excluyente el haber egresado de una escuela secundaria técnica. Sin embargo, en la actualidad menos de la mitad (42%) de quienes aprueban el ingreso a la FRBA-UTN tiene esa condición, en tanto que una mayor parte, el 58%, proviene de un bachillerato orientado⁶⁰.

También resulta un dato relevante el hecho de que el tipo de escuela secundaria en la que ha estudiado cerca de la mitad los ingresantes sea una institución de gestión privada (52%), el resto cursó la formación media en un colegio de gestión pública. No obstante, las escuelas de gestión pública mantienen hoy un alto protagonismo en la formación técnica de esta población. En efecto, el 68% de los estudiantes que provienen de esta orientación lo hicieron en una escuela pública; el resto (32%) cursó en un colegio técnico privado. Y del total de *escuelas técnicas* mencionadas por los ingresantes a la FRBA, el 77% son públicas, y sólo el 23% son de gestión privada.

Por último, el contexto sociocultural familiar de los actuales estudiantes de las carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN, también da cuenta del cambio sustantivo respecto de aquellos a quienes esperaba formar su antecesora. Como se ha señalado, sus fundadores de fines de 1940 veían en la educación técnica una vía de ascenso social para los sectores populares, al tiempo que denunciaban su exclusión de la educación superior tradicional, más elitista, que parecía reservada a los sectores sociales medios y altos.

Hemos visto que tanto el padre y como la madre de los alumnos que hoy desean ingresar a la FRBA cuentan con un grado de instrucción formal tendiente al nivel superior de estudios (38% y 44%, respectivamente), y en una alta proporción se desempeñan como docentes o profesionales. El padre del 42% de los aspirantes es profesional, docente, o empresario, y de este grupo, logra ingresar entre el 54% y el 56%.

⁶⁰ Los datos que se señalan a continuación corresponden a una selección de 1444 estudiantes de la cohorte 2011. El análisis al que nos referimos ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Deserción inicial en los estudios universitarios, en Ingeniería de la FRBA-UTN: características y factores condicionantes (2006-2012)”, Co-Dirigido por Adriana Montequín y Fernando Nápoli. PID Cod-UTN Nro. 1371- Disp. CS UTN. N° 116/12.

Son menos quienes provienen de un hogar en que el padre o la madre tienen como máximo estudios secundarios incompletos (31% y 27%, respectivamente), y entre ellos sólo aprueba el examen de admisión a la carrera entre el 31% y el 27%.

Toda una historia social, económica y política traza el puente que une ambos extremos: de un lado aquellos estudiantes obreros a quienes esperaba recibir la universidad que los llevaba en el nombre; del otro, estos jóvenes que ingresan a sus carreras de Ingeniería en la Argentina actual. En estas diferencias se expresan las marcas que las grandes transformaciones sociales dejan la historia de las instituciones y de los individuos.

En la Tercera Parte de nuestro trabajo buscaremos esos rastros en las trayectorias particulares de algunos de los jóvenes de hoy, sus percepciones, sus puntos de referencia, sus tensiones. En suma, la huella de un contexto social en el que muchos de los actores públicos y colectivos parecen haberse desvanecido, dejando el lugar a un individuo que encara hoy un proyecto personal, acaso mucho más desligado de aquel proyecto colectivo al que buscaban dar forma los fundadores de la Universidad Obrera Nacional. Mirar desde las formas en que hoy estos estudiantes se relacionan con el saber, y protagonizan su propio proceso de individuación, tal vez, sea un primer paso para comprender hacia donde giró aquel pasado.

CAPÍTULO 6

INSERCIÓN INICIAL Y CONDICIONANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

COHORTE 2011- FRBA-UTN

En este capítulo se estudian las características de los alumnos que ingresaron en 2011 y su trayectoria académica, a fin de identificar la existencia de relaciones entre los factores sociodemográficos y los académicos alcanzados durante el primer año en la universidad. Nos interesa, por una parte, conocer si existen características que incidan especialmente en su rendimiento y, por otra parte, si las relaciones que se verifiquen guardan correspondencia con las observadas en el caso de los aspirantes frente a los requisitos del ingreso analizados en el capítulo precedente.

EVOLUCIÓN ACADÉMICA DE LOS INGRESANTES DURANTE EL PRIMER AÑO DE CARRERA

Dado que uno de los objetivos de esta investigación es identificar el perfil de los alumnos que encuentran dificultades en su proceso de inserción universitaria, se agrupó al universo total⁶¹ de estudiantes según su rendimiento, para luego seleccionar los grupos necesarios para nuestra búsqueda.

Se analizó su actividad académica a fin de establecer los resultados y, en particular, los logros alcanzados por cada estudiante durante su primer año de carrera, incluyendo el grado de continuidad al iniciarse el segundo año lectivo posterior al ingreso. Con ese fin, se tomaron en cuenta los siguientes indicadores:

- a) cantidad de materias con asistencia regular;

⁶¹ En virtud de aspectos técnicos relativos a la carga de datos, se redefinió para la redacción de este capítulo, el universo de alumnos que integran la cohorte 2011, los que suman al momento de iniciarse el año un total de 1.721.

- b) cantidad de asignaturas que lograron regularizarse por haber aprobado los exámenes parciales y los trabajos prácticos hasta marzo 2012;
- c) cantidad de materias con finales aprobados, hasta marzo 2012, incluyendo las que fueron promocionadas durante la cursada;
- d) materias en las que se inscribió en el ciclo lectivo 2012.

Cabe tener presente que de acuerdo a la normativa vigente en la UTN, para inscribirse en asignaturas en el ciclo lectivo posterior al año de ingreso no se requiere que el alumno haya aprobado ninguna asignatura en ninguna de las tres instancias señaladas precedentemente. Por lo tanto, es posible encontrar casos de estudiantes que vuelvan a inscribirse en materias en 2012, aún habiendo abandonado los cursos de todas las asignaturas de primer año de la carrera.

A continuación se describe la evolución de la cohorte 2011 durante su trayectoria académica en el primer año de todas las carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN.

El estudio del rendimiento o trayectoria académica desde una perspectiva descriptiva permite cuantificar los fenómenos de eficiencia, desgranamiento (rezago), eventual deserción y rendimiento escolar. Consideramos que si bien en sí mismo es insuficiente para dar cuenta de las diferentes dinámicas de las trayectorias académicas, es el punto de partida para un análisis más profundo.

Alumnos que prueban el examen de ingreso

En el ciclo académico 2011 ingresaron a la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional 1.721 alumnos, luego de haber aprobado los requisitos del examen en alguna de las diversas instancias previstas, lo que equivale al 42,6% del total de los aspirantes. Cabe tener presente que entre los aspirantes se produce regularmente una baja que oscila entre el 10% y el 20% antes de iniciar el curso de ingreso.

Alumnos que inician la carrera

No obstante haber aprobado el ingreso, de esos 1.721 estudiantes inician la carrera efectivamente un total de 1.618, es decir, que el 94% comienza a tomar los cursos de las

asignaturas del primer año y el 6% (103) no lo hace. Una de las circunstancias que pueden explicar este hecho radica en que cierto número de alumnos se inscribe en más de una facultad y con posterioridad a rendir el examen opta por ingresar a otra institución.

Alumnos que asisten regularmente

Durante todo el primer año de cursada los alumnos que sostienen su asistencia a por lo menos una asignatura, son 1.558, es decir, sesenta menos que los que habían iniciado los cursos al comenzar el año. Si se toma como referencia el total de la cohorte, resulta que al concluir el primer ciclo lectivo, el 9,5% han dejado de concurrir o nunca asistieron a la facultad.

Alumnos que aprueban la cursada

Los alumnos que regularizan la cursada de al menos una asignatura por haber aprobado los exámenes parciales y firmado los Trabajos Prácticos son ciento noventa menos que los que mantuvieron la asistencia, es decir, 1.368 en total. Estos representan el 79% del total de ingresantes. Por lo tanto, el 21% de la cohorte al concluir el primer año de carrera no está en condiciones académicas de rendir ningún final.

Alumnos que aprueban exámenes finales

Al concluir el ciclo lectivo de 2011, de acuerdo a los datos relevados en marzo, los alumnos que aprobaron al menos un examen final hasta marzo de 2012 son doscientos noventa y seis menos que los que regularizaron alguna materia, es decir 1.072 estudiantes, lo que equivale al 62% de toda la cohorte 2011. Es decir que el 38% de quienes habían ingresado ese año no logró aprobar ningún final de las 8 o 9 materias (anuales o cuatrimestrales) que prevé el plan de estudios para el primer año de cada carrera.

Alumnos que se inscriben en el ciclo lectivo 2012

De los 1.721 alumnos que conformaron inicialmente la cohorte 2011 se reinscriben 1.433 en el ciclo lectivo siguiente. Vale decir, que el 83% del grupo originario continúa cursando al menos una asignatura en 2012. Del 17% restante, solo se sabe que se ha

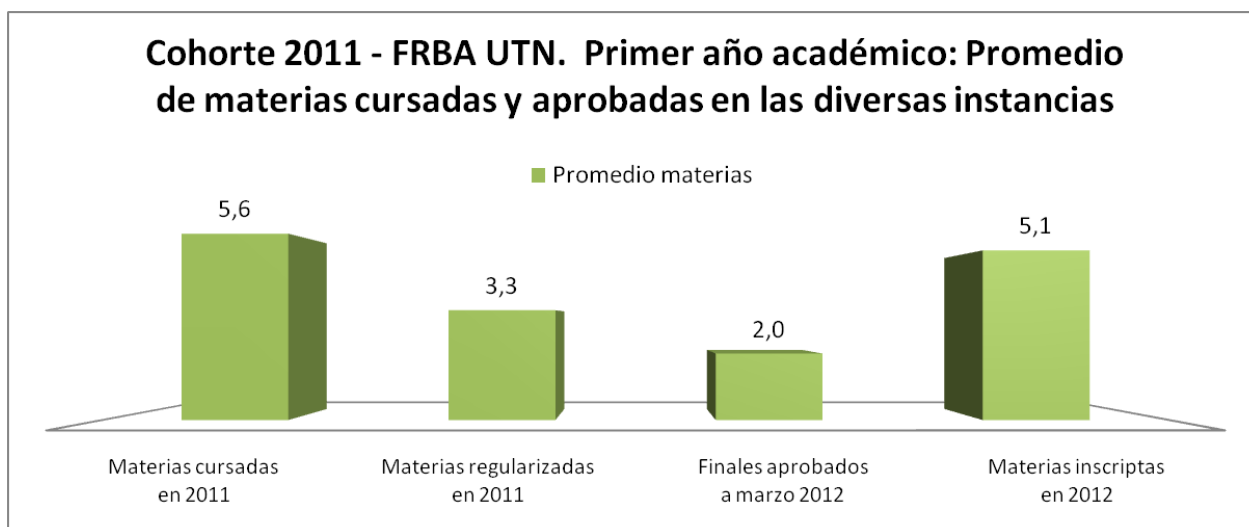
retirado de la facultad y se desconoce cuántos de ellos han cambiado de institución y, por lo tanto, permanecerían en el sistema de educación superior. Tampoco es posible estimar, en el momento en que se realiza este análisis, la cantidad de casos en que esa ausencia será solo transitoria y volverían a inscribirse en años siguientes. Por esta razón decimos que existe un 17% de alumnos pasivos regulares, es decir, no realizan actividad académica pero, de acuerdo a las normas de la facultad, no han perdido aún su condición de alumno regular.

El rendimiento académico de la cohorte decrece en cada nueva instancia de exigencia para aprobar las asignaturas. Así, por ejemplo, mientras que el 25,3% de los estudiantes logra mantener la asistencia en los cursos de las 8 o 9 materias de primer año, solo el 4% aprueba las evaluaciones de todas ellas, y una proporción similar, el 3,8%, rinde con éxito los exámenes finales de aquellas al concluir el primer ciclo lectivo en marzo de 2012. También, mientras que cerca de la mitad de la cohorte llega a mantener la asistencia en un máximo de hasta seis materias, esa misma proporción logra la regularidad en un número no superior a tres asignaturas, y aprueba como máximo un final. El Cuadro 6.1. muestra los porcentajes acumulados de alumnos que aprueban materias en las distintas instancias de exigencia académica.

Como se describe en el Gráfico 6.1., el promedio de materias con asistencia completa fue para esa cohorte, de 5,6; las que se regularizan son en promedio 3,3; y 2 es el promedio de finales que aprueban todos los ingresantes 2011.

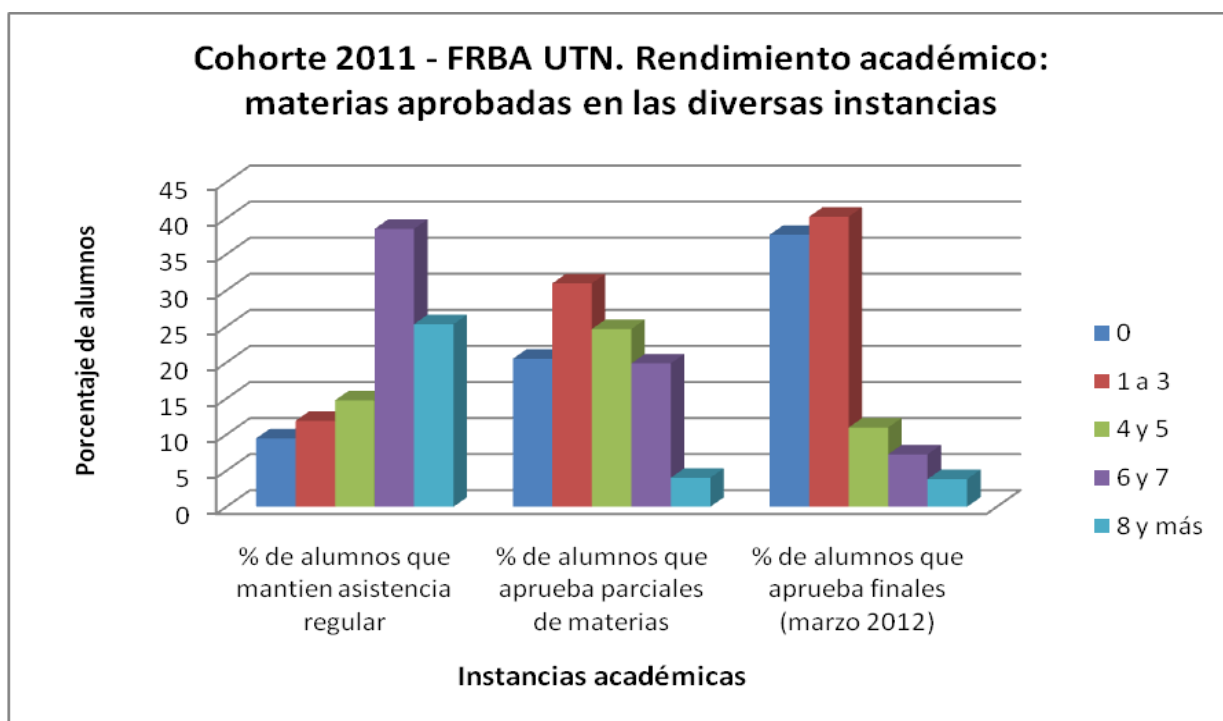
Ahora bien, respecto del universo total de alumnos que vuelven a inscribirse en el 2012, lo que sí es observable es que una parte importante ha obtenido logros muy bajos o casi nulos durante su primer año universitario en relación con la pautas del plan de estudios de su carrera. Por ejemplo, 356 de los alumnos que continúan al año siguiente (21%) llegó a regularizar la cursada de cero o de dos materias como máximo; y 534 alumnos de ese universo (31%) comienza su segundo año en la universidad habiendo logrado aprobar entre cero y dos finales como máximo. No obstante, es importante resaltar de esta circunstancia el hecho de que estos estudiantes al mismo tiempo que parecen no haber contado con los recursos necesarios para cumplir su objetivo inicial, perseveran en su voluntad de asistir a la universidad, aun con nulo o muy bajo nivel de logro.

Gráfico 6.1.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

Gráfico 6.2



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

Cuadro 6.1.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Rendimiento académico: Alumnos según materias aprobadas en las distintas instancias durante el primer año.
(porcentaje acumulado)

Ingresantes 2011 Porcentaje acumulado	Materias regularizadas por asistencia	Materias con parciales aprobados	Finales aprobados	Materias inscriptas en 2012
0% a 20%	0 a 4	0	0	0 a 3
21% a 30%	4	0	0	3
31% a 40%	5	1 a 2	0 y 1	4
41% a 60%	6	3	1	5
61% a 70%	7	4	2	6
71% a 85%	7	5	3 y 4	7
86% a 100%	8 a 10	6 a 10	5 a 9	8 a 10

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

En el capítulo anterior, el análisis comparado entre quienes aprobaron y no aprobaron el examen de ingreso, permitió identificar y jerarquizar los diversos factores que parecerían tener relación con el logro académico. Estas variables se tomarán en cuenta para analizar el universo de los alumnos que ingresaron en 2011 y observar el rendimiento durante el primer año de carrera.

EL PRIMER AÑO DE CARRERA: NIVELES DE LOGRO Y FRACASO

El principal objetivo de este apartado es analizar si existen diferencias entre el perfil de los estudiantes que logran y los que no logran cumplir en forma adecuada con los requisitos del plan de estudios durante el primer año en las diversas carreras de Ingeniería. En función de esto se seleccionó una muestra de alumnos de la cohorte 2011, de modo tal de incluir los extremos a cada lado del nivel de rendimiento académico durante el primer año de experiencia universitaria. Así, se delimitaron cuatro grupos: dos que tienen el logro más bajo y dos que se ubican en los niveles más altos.

Con ese fin, se consideraron tres variables de rendimiento: la cantidad de asignaturas regularizadas por haber aprobado los exámenes parciales y los trabajos prácticos; la cantidad de exámenes finales aprobados, y la inscripción en asignaturas de la carrera en el ciclo lectivo 2012.

A partir de tales indicadores se fijaron los criterios para clasificar a los alumnos considerados en potencial riesgo académico debido a su bajo nivel de logro, los que se dividieron en dos grupos (Cuadro 6.2.):

a) El Grupo 1, identificado como “de riesgo”, es el que tiene el nivel más bajo de rendimiento y presenta un cierto nivel de discontinuidad: reúne a quienes no habiendo aprobado la cursada de más de tres asignaturas, ni más de dos finales, interrumpieron su actividad, ya que no se inscribieron en ninguna materia al iniciarse el siguiente ciclo lectivo. En este Grupo también se incluyó a quienes si bien se reinscribieron en alguna asignatura en 2012, no logran aprobar la cursada o el final de más una materia. Este grupo está integrado por 351 alumnos, que representan el 20,4% de la cohorte.

b) El Grupo 2, identificado como de “Bajo nivel de logro”: corresponde a los alumnos que si bien alcanzaron una mejor inserción que los del grupo anterior, se encuentran muy por debajo del rendimiento pautado por el plan de estudios para el primer año de carrera: reúne a quienes continúan estudiando en el ciclo de 2012, pero en ningún caso superan las cuatro asignaturas regularizadas, y aprobaron de cero a tres finales como máximo. Este grupo está integrado por 465 estudiantes, que equivalen al 27% de la cohorte.

La suma de estos dos grupos de bajo rendimiento reúne una proporción cercana a la mitad de los alumnos de la cohorte.

En segundo lugar, se definieron los estándares para el mayor nivel de logro, con los cuales se organizaron otros dos grupos:

c) El Grupo 3, identificado como de “Alto” rendimiento: reúne a quienes regularizaron entre cinco y ocho asignaturas, llegan a aprobar los finales de entre cinco y seis materias, y continúan cursando en 2012. Este grupo está integrado por 166 alumnos, que es el 9,6% del total de ingresantes.

d) El Grupo 4, identificado como de “Óptimo” rendimiento, por tener el máximo estándar de éxito: reúne a quienes aprobaron las evaluaciones parciales y los exámenes

finales de entre siete y nueve asignaturas, y continúan cursando en 2012. Este grupo está integrado por 113 alumnos, equivalentes al 6,6% de la cohorte. (Cuadro 6.2.)

El conjunto de estudiantes que reúnen los cuatro grupos representan el 63,5% del total de la cohorte 2011. El siguiente cuadro describe la composición de estos grupos.

Cuadro 6.2.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Grupos de rendimiento académico según materias regularizadas, finales aprobados e inscripción en 2012

Nro. de Grupo		Materias regularizadas (firmadas) (*)	Finales aprobados (*)	Materias en que se inscribió en 2012	Cantidad de casos por subgrupo	Cantidad de casos del Grupo	% Por grupo
1	1.b	0 a 4	0 a 2	0	161	351	20,4 %
	1.a	0 a 1	0 a 1	1 o más	190		
2	2. a	2 a 4	0 a 1	1 o más	202	465	27,0 %
	2. b	2 a 4	2 a 3	1 o más	263		
3		5 a 8	5 a 6	3 o más	166	166	9,6%
4		7 a 9	7 a 9	5 o más	113	113	6,6%
Total de casos seleccionados (**)						1095	63,6 %

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

(*) Los datos corresponden a los registros de marzo 2012.

(**) El universo total suma 1.721 estudiantes.

BAJO RENDIMIENTO EN LOS EXÁMENES FINALES: ¿RIESGO DE ABANDONO O DESGRANAMIENTO?

A fin de comparar la medición del rendimiento por combinación de variables, analizamos el nivel de logro académico con un segundo criterio, consistente en tomar un único indicador de éxito, a saber, la cantidad de finales aprobados durante el primer año de carrera. Esta forma de medición comparada con la anterior, que incluye las materias regularizadas y la reinscripción en el ciclo siguiente, arrojó algunas especificidades que nos interesa destacar. Por ejemplo, que la proporción de estudiantes que se encuentra en el nivel de logro más bajo posible, por no haber aprobado el examen final de ninguna asignatura, es

mucho mayor que la que se ubica en los Grupos de Riesgo y de Bajo rendimiento, según el criterio de combinación de variables⁶².

Así, se observa que casi el 38% de los estudiantes de la cohorte no aprueba ningún final; el 17,1% aprueba solo un examen; el 12,5% aprueba dos; y el 10,6% aprueba tres finales. Si se tiene en cuenta que la mayoría de los planes de estudio de las carreras de Ingeniería prevé la aprobación de ocho asignaturas para el primer año, resulta que casi el 78% de los alumnos logra cumplir como máximo con apenas el 37% de las exigencias previstas. Solo el 4% logra cumplir con el 100% de ellas. (Cuadro 6.3.)

La distribución del total de ingresantes según cantidad de finales aprobados se describe en el siguiente cuadro.

Cuadro 6.3.: Cohorte 2011 - FRBA UTN. Estructura según cantidad de finales aprobados en primer año

Finales aprobados	Alumnos cohorte 2011		
	Frecuencia	Porcentaje alumnos por categoría	Porcentaje alumnos acumulado
0	649	37,7	37,7
1	294	17,1	54,8
2	215	12,5	67,3
3	183	10,6	77,9
4	101	5,9	83,8
5	88	5,1	88,9
6	78	4,5	93,4
7	47	2,7	96,2
8	60	3,5	99,7
9	6	0,3	100,0
Total	1.721	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

⁶² Estudios preliminares fueron publicados en Montequín, A., et al. (2013). El ingreso y la permanencia en el primer año de las carreras de Ingeniería de la UTN-FRBA. Estudio de caso: cohorte 2011. Ponencia presentada al XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Rendimientos académicos y eficacia social en la universidad. En Buenos Aires del 27 al 29 de noviembre 2013.

De los dos cuadros de seguimiento académico se observa, por una parte, que casi el 55% de los estudiantes (943) llegó a aprobar como máximo un final durante el primer ciclo académico, aunque es posible conjeturar que no todos ellos tienen la misma situación de vulnerabilidad académica. Ello se debe a que en ese grupo se incluyen estudiantes con un número elevado de asignaturas regularizadas, y son aquellos que hasta el mes de marzo de 2012 focalizan su esfuerzo en “firmar” la mayor cantidad de materias, desplazando así la preparación de los exámenes finales. Podríamos decir que dentro de este grupo, cerca de una tercera parte es la que presenta peligro de continuidad, y es la que hemos incluido en el Grupo de Riesgo (1), debido a la escasa o nula cantidad de materias regularizadas. La misma observación cabe si consideramos el 78% de alumnos que aprueba como máximo un tercio de los finales de primer año. Así, de estos 1.341 alumnos, son 465 (35%) los que por la baja cantidad de materias regularizadas sabemos que retrasarán el avance en la carrera o bien se verán frente a la situación de abandonar. Solo un estudio longitudinal, que debería realizarse pasados los cuatro o cinco años posteriores al ingreso, estaría en condiciones de medir la magnitud real del abandono de esta cohorte. Por el momento, lo que sí puede afirmarse frente a los resultados de este primer año, es que muestran el origen de un proceso de desgranamiento, expresado en la distancia entre la duración teórica y la duración real de la carrera. (Cuadro 6.3.)

CONTEXTO SOCIAL, RASGOS PERSONALES Y SU INCIDENCIA EN LA INSERCIÓN UNIVERSITARIA

Criterios y selección de variables

La organización por grupos de éxito y fracaso inicial tiene por objetivo conocer si existen rasgos característicos que distingan entre sí a los estudiantes con resultados académicos iniciales divergentes. Con ese fin, se estudió cada grupo de rendimiento a la luz de las dieciséis variables independientes, se analizó la distribución de porcentajes hallada en cada caso, y se buscó en cuáles podría existir correlación respecto de los logros académicos.

Para este análisis se tuvo en cuenta gran parte de las variables sociodemográficas, personales y académicas ya descritas en el Capítulo 5, que caracterizan al conjunto de los

aspirantes y al de los ingresantes. Nos preguntamos si los rasgos asociados al éxito y al fracaso en el ingreso se encuentran también relacionados con los diversos niveles de logro académico durante el primer año de carrera. Con ese objetivo se analizan los resultados que surgen de vincular los distintos grupos de rendimiento académico con las variables seleccionadas.

Para hacer los cruces, en una primera etapa se tomaron en cuenta las siguientes dieciséis variables correspondientes a cinco áreas temáticas: a) *sociodemográficas*: edad, estado civil, género, lugar de residencia; b) *variable educativa*: promedio obtenido en los estudios secundarios; c) *vocacionales*: carrera elegida, motivo de elección de la carrera; d) *medios económicos para el estudio*: situación laboral, fuente de ingresos; e) *rasgos del contexto socioeconómico y cultural familiar*: monto de la renta mensual del grupo familiar; máximo nivel de estudios del padre y de la madre; ocupación del padre y de la madre; si vive el padre y si vive la madre.

A fin de conocer la posible existencia de relaciones entre variables independientes y la variable dependiente (nivel de logro) se realizó la prueba de Chi 2, que arrojó tres tipos de resultados, en los cuales se clasificaron las características de individuos y contexto según el diverso grado de significación de la relación entre variables. Como se indica en la Tabla 1, los resultados fueron los siguientes:

- I. Se mostró que con un nivel de significación del 5%, un primer conjunto de variables, eran independientes respecto de las variables de rendimiento académico, estas son seis: género, carrera en la que se inscribió, motivo de elección de la carrera, nivel educativo de la madre, si vive el padre, y si vive la madre. Por esta razón se descartó su consideración al analizar las características de los grupos de rendimiento.
- II. Un segundo grupo variables, si bien la prueba de hipótesis muestra que tienen relación con el rendimiento académico, debido a que más del 20% de las casillas de la tabla tienen frecuencias menores que cinco, no es posible asegurar que los resultados de la prueba sean válidos. Por esta razón se resolvió que tampoco se tomarían en cuenta estos factores para caracterizar los diversos grupos de rendimiento. En este conjunto

quedaron incluidas las tres siguientes variables: la edad, el estado civil, y el lugar de residencia.

III. Por último, se identificó un tercer grupo de variables independientes que con un grado de significación del 5%, mostraron tener relación con el nivel de logro medido mediante la combinación de esas variables que definieron los cuatro grupos de rendimiento. Tales variables son las siguientes siete: promedio del colegio secundario, situación laboral del alumno, fuente de ingresos, monto de la renta mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre y ocupación de la madre. Gran parte de estas son las que corresponden a los medios económicos para el estudio y al contexto socioeconómico y cultural familiar del alumno. Dados los resultados de la prueba de Chi 2 y que nuestro objetivo se orienta en la búsqueda de factores asociados con el éxito y el fracaso académico, fueron estas las variables seleccionadas para trabajar en esta sección.

A continuación se analizarán los rasgos de los grupos de menor y mayor nivel de logro académico, a la luz de las categorías seleccionadas.

Tabla 6.1. Significación Chi2 – Pearson

Variable	Grupos de rendimiento
Edad	0 (*)
Carrera	1,242
Sexo	0,918
Estado civil	0,062 (*)
Lugar de residencia	0,004 (*)
Promedio	0
Motivo	1,408
Sit. Laboral	0,01
Fuente de ingresos	0,044
Monto ingresos	0,032
Nivel educación del padre	0,05
Nivel educación de la madre	0,252
Ocupación del padre	0,034
Ocupación de la madre	0,094
Vive el padre	1,302
Vive la madre	0,79

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

*Más del 20% de las casillas de la tabla tienen frecuencias menores que 5.

Aspectos académicos

Promedio de notas en el colegio secundario

Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre los antecedentes académicos del alumno en *el nivel de educación media, definido por el “promedio de notas”*, y la variable de rendimiento en el primer año de carrera universitaria. Los grupos de *Riesgo y de Bajo rendimiento* (1 y 2) tienen una relativa mayor concentración (comparados con la proporción que tienen entre todos los ingresantes) de alumnos con “promedio de notas menor a 8”, en tanto que los alumnos que obtuvieron notas altas en el secundario tienden a concentrarse en los grupos de *alto y óptimo nivel de logro* (3 y 4). Si se observa el Cuadro 6.4., puede advertirse que hasta el “promedio de notas menor a 8” el porcentaje de alumnos decrece a medida que se aumenta el nivel de logro. E inversamente, en estos grupos crece en forma sostenida la participación de los alumnos con “promedio de notas de entre 8 y 10”. Cabe destacar una única excepción, la de estudiantes con “promedio mayor a 9”, cuyo porcentaje en el Grupo de Riesgo es más elevado en comparación con el 5,7% que los alumnos con esas notas tienen en todo el universo. Una explicación posible para este caso es que los estudiantes con mejores notas que aprueban el examen de ingreso, han aplicado simultáneamente a más de una facultad, y posteriormente deciden cursar la carrera en otra institución. Más allá de esta situación específica, los datos disponibles permiten suponer que existe una correlación positiva entre un buen desempeño en el secundario y un alto nivel de logro en el nivel universitario.

Cuadro 6.4.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según promedio de notas en el colegio secundario

Grupo de Rendimiento	Promedio de notas en el secundario (*)						Total
	S/Datos	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	
Riesgo académico (1)	7,7%	1,4%	22,5%	42,5%	17,9%	8,0%	100%
Bajo (2)	8,4%	2,2%	19,8%	41,3%	22,8%	5,6%	100%
Alto (3)	22,3%	0,0%	12,0%	33,1%	22,9%	9,6%	100%
Óptimo (4)	17,7%	1,8%	8,0%	31,9%	28,3%	12,4%	100%
% en la población total	31,4%	1,4%	14,5%	30,3%	16,7%	5,7%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

(*) Para el cálculo de los porcentajes se considera incluido el límite inferior de cada intervalo, no así el límite superior, excepto en el último intervalo.

Cuadro 6.5.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Distribución del promedio del secundario según grupo de rendimiento

Grupo de Rendimiento	Promedio Secundario (*)						
	S/datos	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	Total
Riesgo académico (1)	5,0%	20,8%	31,7%	28,6%	21,9%	28,6%	20,4%
Bajo (2)	7,2%	41,7%	36,9%	36,9%	36,8%	26,5%	27,0%
Alto (3)	6,8%	0,0%	8,0%	10,6%	13,2%	16,3%	9,6%
Óptimo (4)	3,7%	8,3%	3,6%	6,9%	11,1%	14,3%	6,6%
Otros(**)	77,3%	29,2%	19,7%	17,1%	17,0%	14,3%	36,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

(*) Para el cálculo de los porcentajes se considera incluido el límite inferior de cada intervalo, no así el límite superior, excepto en el último intervalo.

(**) Comprende el 36,4% restante del universo total de ingresantes que no entran en esta clasificación, y que se encuentran en un variado nivel intermedio de logro académico.

Situación laboral previa al ingreso a la carrera

Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre la situación laboral del alumno y su rendimiento. Los grupos de *riesgo* y *de bajo rendimiento* (grupos 1 y 2), tienen un porcentaje algo mayor de alumnos que “trabajan por necesidad”, y que “no trabajan pero buscan trabajo”, respecto de lo observado entre los grupos de *alto* y *óptimo nivel de logro* (grupos 3 y 4). Lo que permite conjeturar que ambas circunstancias podrían tener cierta influencia negativa respecto del rendimiento curricular esperado.

Un comportamiento especial se observa en el caso de quienes “trabajan para ganar experiencia”, ya que son los que tienen mayor proporción por encima de la que representa en el Grupo de logro Alto (3).

En cuanto a la categoría “alumnos que no trabajan y solo estudian”, cabe tener presente que gran parte de los alumnos ha respondido a esta pregunta cuando aún se encuentra cursando el nivel de enseñanza media, y no es posible afirmar que todos ellos hayan mantenido esta condición una vez finalizado este ciclo, es decir, durante el primer año de carrera. Por esta razón, resulta difícil arribar a conclusiones ciertas sobre esta categoría, que cabe destacar, es la mayoritaria (77% del total del universo que ingresa), y al mismo tiempo no presenta diferencias porcentuales en los tres primeros grupos. Aun así, es posible

destacar que en el Grupo de Óptimo rendimiento, hay un porcentaje más alto de este subgrupo de alumnos (82,3%).

Cuadro 6.6.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según

Situación laboral del estudiante antes de ingresar a la carrera

Grupo de Rendimiento	Situación laboral previa al ingreso				Total
	No consigo trabajo	No trabajo. Solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Riesgo académico (1)	3,1%	80,3%	9,4%	7,1%	100%
Bajo (2)	3,0%	80,4%	9,7%	6,9%	100%
Alto (3)	2,4%	80,7%	12,0%	4,8%	100%
Óptimo (4)	2,7%	82,3%	8,8%	6,2%	100%
% en la población total	3,7%	77,3%	10,2%	8,8%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Cuadro 6.7.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Distribución de la Situación laboral del estudiante según grupo de rendimiento

Grupo de Rendimiento	Situación Laboral previa al ingreso				% en la población total
	No consigo trabajo	No trabajo. Solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Riesgo académico (1)	17,2%	21,2%	18,8%	16,6%	20,4%
Bajo (2)	21,9%	28,1%	25,6%	21,2%	27,0%
Alto (3)	6,3%	10,1%	11,4%	5,3%	9,6%
Óptimo (4)	4,7%	7,0%	5,7%	4,6%	6,6%
Otros (*)	50,0%	33,6%	38,6%	52,3%	36,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

(*) Comprende el 36,4% restante del universo total de ingresantes que no entran en esta clasificación, y que se encuentran en un variado nivel intermedio de logro académico.

El impacto que sobre la trayectoria en la universidad puede tener el hecho de que los estudiantes trabajen es controversial, o al menos requiere precisar algunos matices. En ciertos análisis se ha encontrado que la situación laboral de los estudiantes constituye un

probable factor que incide negativamente en su trayectoria escolar (Arias y Patlán, 1998). Sin embargo, hay pocas evidencias de que la necesidad de trabajar sea un indicador claramente asociado a la condición de riesgo académico, o incluso al abandono de la vida universitaria (Tinto, 1987). Si bien los datos disponibles sobre nuestro caso de estudio nos llevarían a coincidir con la observación de Tinto, los problemas señalados sobre la fuente de información limitan nuestra posibilidad de avanzar en el análisis de esta variable.

El contexto familiar: características económicas

Fuente de ingresos económicos

Las fuentes de ingresos relevadas son tres: aporte familiar, recursos propios, becas. Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre esta variable y la de rendimiento.

Si se considera la composición de los grupos según la fuente de ingresos, se observa que en el de “riesgo”, y en el de “bajo rendimiento” existe una mayor concentración de alumnos que viven de sus ingresos propios, o que están becados, respecto de la observada en el nivel de “alto” y “óptimo” logro. Inversamente, los porcentajes de estudiantes que viven del “aporte familiar” tienden a crecer en las categorías de logro más alto (Cuadro 6.8.).

Por otra parte, si se analiza la distribución de las categorías de esta variable entre los cuatro grupos (que se muestran en el Cuadro 6.9.), se destaca el hecho de que casi la mitad de quienes viven de sus “propios recursos” no se encuentra ni en los grupos de mayor ni en los de menor logro. Se ubican por lo tanto, en un nivel de logro intermedio, el que no ha sido considerado en este análisis. La combinación de estas informaciones nos lleva a conjeturar que si bien el *aporte familiar* puede estar contribuyendo con un mejor nivel de logro académico en esta etapa, la circunstancia de que el alumno se autosustente no implicaría por sí misma un mayor riesgo de abandono o de mal rendimiento.

En cambio resulta relevante la forma en que se distribuyen los alumnos *becados*: más de la mitad de ellos (56%) se concentran en los grupos de menor logro; el 11% tiene un buen desempeño (Grupo 3) ubicándose en una proporción algo superior a la que todo el Grupo 3

tiene en todo el universo. Pero solo el 3,7% están en el de Óptimo rendimiento, es decir, casi a la mitad del porcentaje (6,6%) que este grupo representa entre todos los ingresantes. (Cuadro 6.9.)

Cabe destacar entonces que, en este grupo, la mayor incidencia es “del aporte familiar”, en tanto que el vivir “de una beca” no parece tener un impacto especialmente favorable sobre el rendimiento del alumno durante el primer año. Podemos conjeturar que la asignación de una beca no resulta suficiente para llegar a un buen nivel académico.

Cuadro 6.8.: Cohorte 2011 - FRBA UTN. Composición de los grupos según la fuente de ingresos económicos

Grupo de Rendimiento	Fuente ingresos del último año			Total
	Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	
Riesgo académico (1)	82,3%	10,8%	6,8%	100%
Bajo (2)	86,2%	9,2%	4,5%	100%
Alto (3)	86,1%	8,4%	5,4%	100%
Óptimo (4)	88,5%	8,8%	2,7%	100%
% en la población total	83,7%	11,6%	4,7%	100%

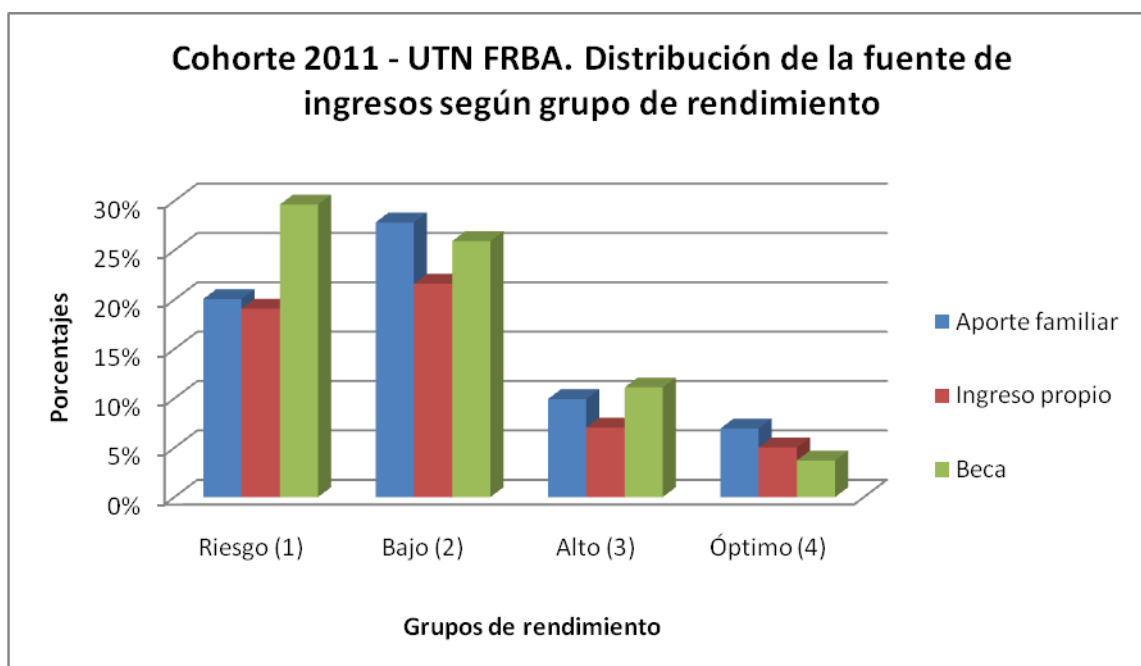
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Cuadro 6.9.: Cohorte 2011 - FRBA UTN. Distribución de la fuente de ingresos económicos según grupo de rendimiento

Grupo de Rendimiento	Fuente ingresos del último año			Total
	Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	
Riesgo académico (1)	20,1%	19,1%	29,6%	20,4%
Bajo (2)	27,8%	21,6%	25,9%	27,0%
Alto (3)	9,9%	7,0%	11,1%	9,6%
Óptimo (4)	6,9%	5,0%	3,7%	6,6%
Otros	35,3%	47,2%	29,6%	36,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Gráfico 6.3.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Renta mensual del grupo familiar

Esta variable se ha organizado en dos categorías: las familias con ingreso mensual menor a \$4.000.- y las de mayor a ese valor. Cabe señalar que en la época en que esta información es relevada (año 2010), este monto era equivalente 2,3 veces el salario mínimo. Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre las variables de rendimiento académico y el monto de la renta familiar.

Si se observa en el Cuadro 6.10. y el Gráfico 6.4., lo que primero llama la atención es la representación equilibrada y cercana a la distribución en todo el universo de aspirantes que las dos categorías, (ingreso mayor y menor a \$4.000) tienen en el Grupo de Riesgo. Vale decir, que en el peor nivel de logro el poder adquisitivo de la familia no parece tener una incidencia significativa.

En cambio, las brechas más relevantes se advierten en otros dos: el Grupo de Alto nivel de logro en el que predominan los alumnos con ingresos familiares mayores a \$4.000; y el

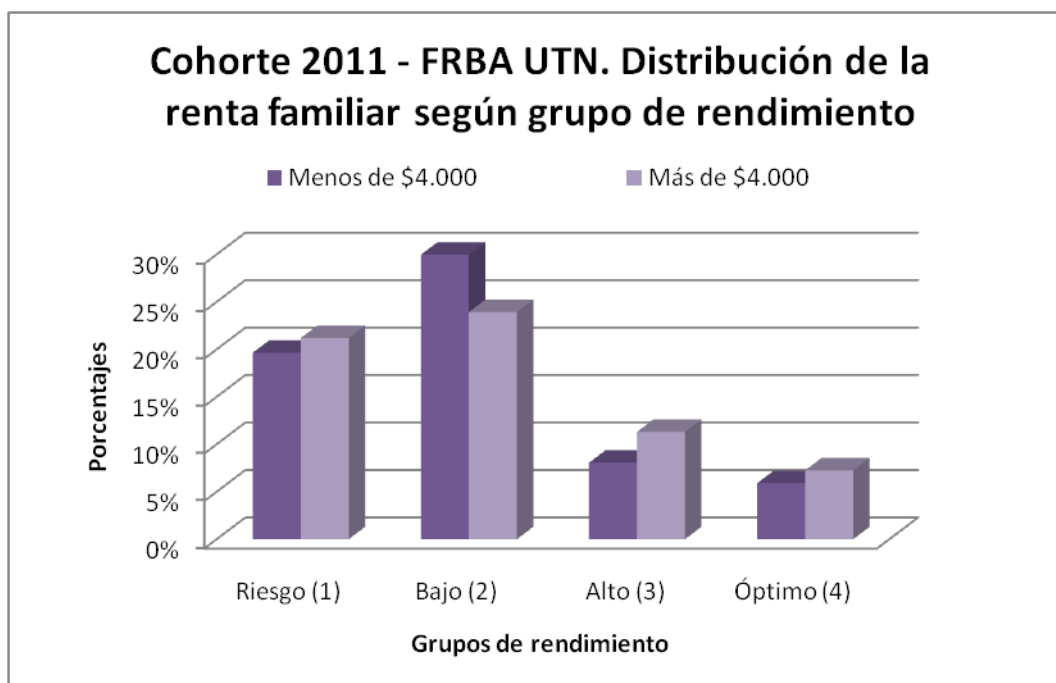
Grupo de Bajo rendimiento, en el que esta proporción es inversa. En consecuencia, puede conjeturarse que el nivel económico del contexto familiar tiene cierta incidencia sobre el buen desempeño del estudiante en el primer año, aunque ello no resulte tan relevante para explicar el mayor nivel de éxito y en menor medida aún el fracaso inicial.

Cuadro 6.10.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según monto de la renta familiar

Grupo de Rendimiento	Renta mensual del grupo familiar		
	Menos de \$4.000	Más de \$4.000	Total
Riesgo académico (1)	49,3%	50,7%	100%
Bajo (2)	56,8%	43,2%	100%
Alto (3)	42,8%	57,2%	100%
Óptimo (4)	46,0%	54,0%	100%
% en la población total	51,2%	48,8%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Gráfico 6.4.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

El contexto familiar: capital cultural y social

En los diferentes estudios citados en el Capítulo 1 y en la presente investigación se observa que la formación del padre del alumno así como su ocupación, factores sustantivos del ámbito cultural conformado por su familia de origen, son moduladores relevantes de su trayectoria universitaria.

Educación del padre

En esta investigación se encontró que el conjunto de alumnos cuyo padre cuenta con estudios superiores, tiene mayor porcentaje en el grupo de mejor rendimiento académico durante el primer año de carrera. Como se observa en el Cuadro 6.11. y en el Gráfico 6.5., a mayor nivel de estudios del padre, es mayor el nivel de logro académico del alumno.

En efecto, con un nivel de significación del 5%, de la prueba de Chi 2 surge que existe asociación entre la educación formal del padre y el nivel de logro del hijo / alumno.

En la composición del Grupo de riesgo hay un porcentaje más alto de estudiantes cuyos padres tienen educación primaria (10,5%), respecto de los grupos de Alto (7,5%) y Óptimo rendimiento (4%). En correspondencia con ello, la composición de estos dos últimos grupos concentra una mayor proporción de padres con estudios superiores completos, que en cada caso ronda el 40%; en tanto que en el Grupo de nivel Bajo de logro estos son solo el 31,1%.

La distribución de la variable “educación del padre” según el rendimiento muestra algunos rasgos significativos, como por ejemplo que el 50% de los hijos de padres con educación primaria se concentran en los grupos de menor rendimiento, en tanto que solo el 11% de ellos se ubica en los dos grupos de mayor logro. Esta brecha es menor en los casos de padres con estudios terciarios o universitarios completos, cuya proporción es más alta en estos últimos grupos.

Se advierte, asimismo, que los hijos de padres con estudios secundarios completos tienden a estar sobrerrepresentados en el Grupo 3, de Alto rendimiento, y subrepresentados en el Grupo 4.

En el grupo donde la distribución de las distintas categorías de la “Educación del padre” no presenta modulaciones apreciables es en el de Bajo logro académico, donde los porcentajes de cada una son muy similares a las respectivas proporciones entre todo el universo de ingresantes⁶³. En consecuencia, parecería que el rendimiento de este grupo no puede explicarse por este factor del contexto familiar.

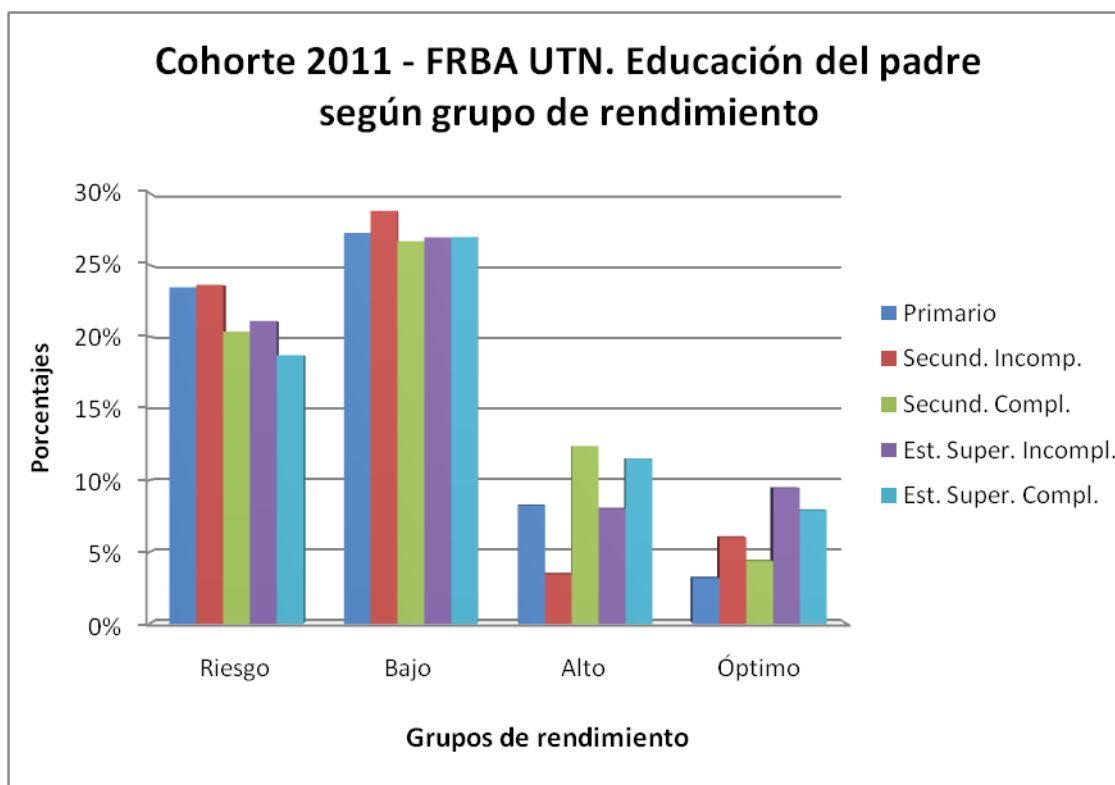
Cuadro 6.11.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según Educación del padre

Grupo de Rendimiento	Nivel de educación del padre						Total
	Primario	Secundario Incompleto	Secundario Completo	Estudios Superior Incompleto	Estudios Superior Completo	Sin Datos	
Riesgo académico (1)	10,5%	15,7%	23,9%	16,5%	31,1%	2,3%	100%
Bajo (2)	9,2%	14,4%	23,7%	15,9%	33,8%	3,0%	100%
Alto (3)	7,8%	4,8%	30,7%	13,3%	40,4%	3,0%	100%
Óptimo (4)	4,4%	12,4%	15,9%	23,0%	40,7%	3,5%	100%
% en la población total	9,2%	13,5%	24,0%	16,0%	33,9%	3,4%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

⁶³ Cabe señalar que si bien de la prueba de Chi 2 surge la educación de la madre es una variable independiente respecto del rendimiento de los hijos, se observa que entre los grupos de menor logro hay una mayor proporción relativa de madres con estudios primarios y un menor porcentaje de las que completaron su educación superior, comparadas con las proporciones que se muestran en los grupos de alto rendimiento.

Gráfico 6.5.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

Ocupación del padre

Como se ha señalado, esta variable distingue las categorías: docente, empleado no profesional, profesional (independiente o no), empresario, y “otros” que agrupa a los padres que reciben planes sociales, están jubilados o se encuentran desocupados. Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre esta variable y la de “rendimiento académico”.

En la estructura del Grupo de Riesgo la proporción más relevante es la de los alumnos cuyos padres son empleados o profesionales, cercanos al 37% en ambos casos. Sin embargo, se observa que cuando los alumnos tienen Alto y Óptimo rendimiento, la proporción de estas dos ocupaciones muestran sensibles diferencias, ya que los hijos de empleados representan cerca del 30% y los de profesionales rondan el 44%. Por lo tanto,

podemos conjeturar que aquella ocupación del padre que supone un mayor nivel de educación formal se encuentra más asociada al mejor rendimiento.

Por su parte, los hijos de docentes se encuentran más representados en el grupo de Rendimiento Óptimo, donde casi triplica (6,2%) el porcentaje que tienen en el grupo de riesgo (2,3%). Contrariamente, el subgrupo “Otros” que incluye a los hijos de desocupados y de quienes son beneficiarios de planes sociales, ocupa una proporción mayor en los grupos de menor logro académico (entre el 5% y el 6%) respecto de los de mayor rendimiento que es cercana al 2,5%.

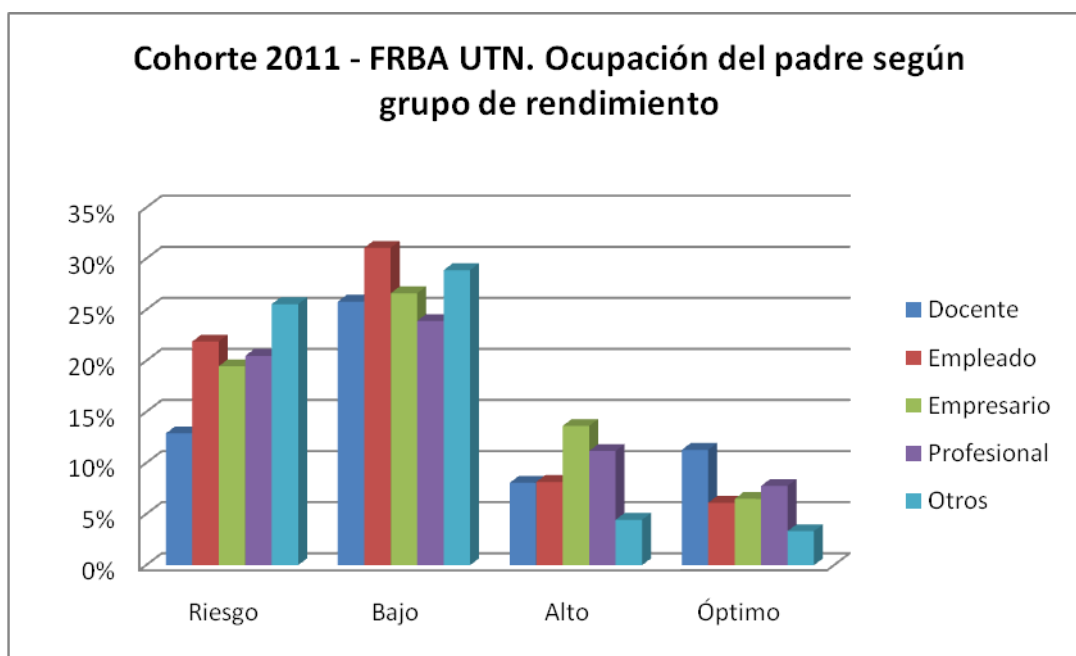
Cuadro 6.12.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según Ocupación del padre

Grupo de Rendimiento	Ocupación del padre						Total
	Docente	Empleado	Empresario	Profesional	Otros	Sin datos	
Riesgo académico (1)	2,3%	36,8%	8,5%	37,6%	6,6%	8,3%	100%
Bajo (2)	3,4%	39,4%	8,8%	33,1%	5,6%	9,7%	100%
Alto (3)	3,0%	28,9%	12,7%	43,4%	2,4%	9,6%	100%
Óptimo (4)	6,2%	31,9%	8,8%	44,2%	2,7%	6,2%	100%
% en la población total	3,6%	34,2%	8,9%	37,4%	5,2%	10,6%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

Como puede observarse en el Gráfico 6.6, la ocupación laboral de los padres se distribuye en forma diferenciada en los grupos de diverso nivel de logro académico.

Gráfico 6.6



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA*.

Considerada la distribución de cada categoría de ocupación es posible destacar algunas particularidades. Por ejemplo, más de la mitad de los hijos con padres desocupados o que reciben planes sociales (incluidos en “Otros”) se concentra en los grupos de menor rendimiento; en tanto que los hijos de docentes están sobre representados en el Grupo de Óptimo rendimiento, en el que duplican el porcentaje de esa categoría en el universo de ingresantes. En los dos grupos de logro más alto (3 y 4) la categoría “Otros” está subrepresentada si se la compara con la proporción que ella tiene en el universo de ingresantes analizado.

Ocupación de la madre

Esta variable distingue categorías similares a la anterior, pero agrega una nueva: “ama de casa” y no incluye la de “otros”. Con un nivel de significación del 5% podemos decir que existe relación entre esta variable y la de “rendimiento académico”.

En efecto, si se analiza la estructura del Grupo de Riesgo la proporción más relevante es la de los alumnos cuyas madres son amas de casa que en este grupo representan el 37,3%,

superior a la distribución porcentual que se observa de esta categoría en el universo de ingresantes (33,5%). Por oposición a ello, en ese Grupo de Riesgo, los hijos de mujeres profesionales se encuentran subrepresentados respecto del porcentaje global (17,4% versus 20,5%). La presencia de los otros tipos de ocupaciones se ubica en el Grupo de Riesgo muy cercana a la distribución que tienen en el universo analizado.

En el Grupo de Alto rendimiento destaca la ocupación de las madres dedicadas a la actividad docente, que ascienden al 25,3%, sustantivamente por encima de su porcentaje en el total de ingresantes (18,3%). Inversamente se ubican por debajo las madres que se desempeñan como empleadas no profesionales (14,5%), ya que en todo el universo conforman el 21,3%.

Ahora bien, si se analiza el modo en que cada categoría de ocupación se distribuye entre los grupos de rendimiento, se advierte que el mayor porcentaje de los hijos de mujeres empresarias corresponde al Grupo de Alto rendimiento, en forma similar al caso de los padres empresarios.

Paralelamente a ello, llama la atención el hecho de que la tercera parte de “los hijos de mujeres profesionales” se concentren en el Grupo de “Bajo rendimiento”, (seis puntos más que el porcentaje en el universo de ingresantes). Esta situación es la inversa a la que mencionamos para el caso del padre profesional, en que menos de la cuarta parte de estos alumnos se hallan en el Grupo “Bajo” (tres puntos por debajo del porcentaje que esta categoría tiene entre todos los que ingresan). Ambos datos parecerían mostrar que el ser profesional tiene un impacto diferente respecto del buen rendimiento del alumno según se trate del padre o de la madre. Esta divergencia nos lleva a preguntar si ello puede deberse al tipo de profesión que predomine en unos y otras, por ejemplo, que gran parte de los padres sean ingenieros y esto influya positivamente en el proceso inicial, o si deberán buscarse otras razones, que estas fuentes no nos proveen. (Cuadro 6.13.)

Más allá de algunos matices señalados, la distribución entre los diversos niveles de rendimiento de los alumnos cuya madre es ama de casa es muy similar a la distribución que de ellas se observa entre todo el conjunto de ingresantes, lo que lleva a pensar que esta

característica no tiene una incidencia relevante en la explicación de los menores y mayores niveles de logro.

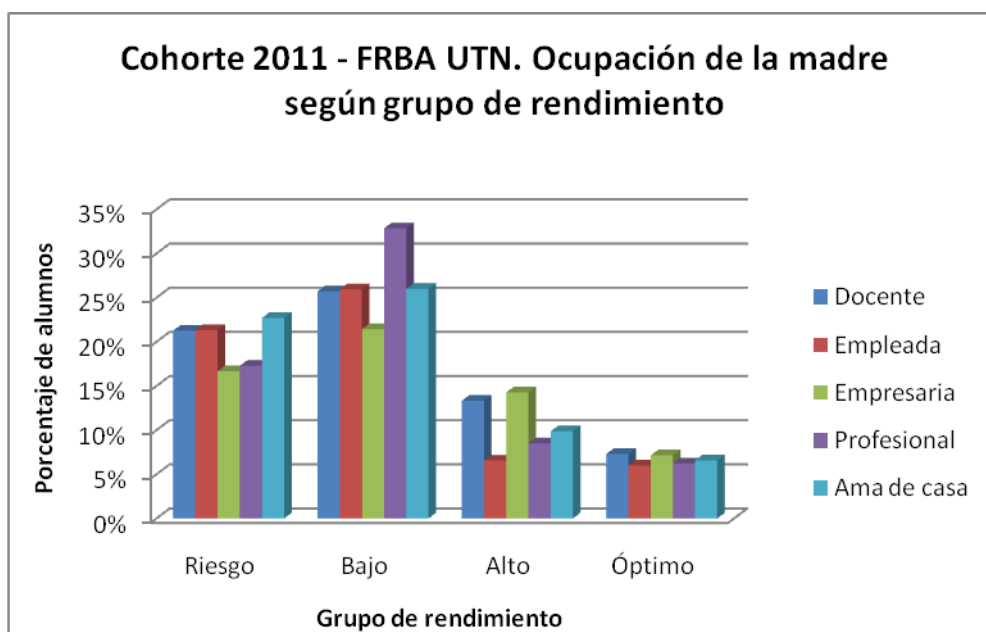
La variable ocupación de la madre mostró que las mujeres docentes y las empresarias tienen una incidencia positiva más marcada en el Grupo de alumnos con Alto nivel de logro.

Cuadro 6.13.: Cohorte 2011 – FRBA-UTN. Composición de los grupos según Ocupación de la madre

Grupo de Rendimiento	Ocupación de la madre						Total
	Docente	Empleada	Empresaria	Profesional	Ama de casa	Sin Datos	
Riesgo académico (1)	19,1%	22,2%	2,0%	17,4%	37,3%	2,0%	100%
Bajo (2)	17,4%	20,4%	1,9%	24,9%	32,3%	3,0%	100%
Alto (3)	25,3%	14,5%	3,6%	18,1%	34,3%	4,2%	100%
Óptimo (4)	20,4%	19,5%	2,7%	19,5%	33,6%	4,4%	100%
% en la población total	18,3%	21,3%	2,4%	20,5%	33,5%	4,0%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

Gráfico 6.7.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El análisis descriptivo del total de aspirantes a las carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN desarrollado en el Capítulo 5 y el referido a los estudiantes que finalmente logran ingresar en 2011, nos orientó en una nueva búsqueda de factores que pudieran explicar significativamente tanto el éxito en el examen de admisión, cuanto el rendimiento durante el primer año de carrera de quienes ingresan. Con ese fin se definieron dos tipos de indicadores de logro académico. Para el primer caso se mantuvo el ya referido oportunamente, es decir, la aprobación de las exigencias para ingresar en alguna de las instancias previstas. En el segundo caso, se eligió como indicador la cantidad de asignaturas cursadas en 2011 con finales aprobados hasta el turno de exámenes de marzo 2012, en un rango que va de cero a nueve finales.

El estudio se realizó mediante la aplicación del Modelo de Regresión Lineal y el Modelo PROBIT, de Probabilidad de ingreso en 2011⁶⁴. El primero consiste en establecer una variable a explicar y una serie de regresores o variables explicativas para identificar qué determina la *performance* de los alumnos. En nuestro caso, se propone como variable representativa de la *performance* a la cantidad de finales aprobados. Por el lado de los determinantes se incluyen el sexo, la edad, la situación laboral, el nivel de ingreso mensual familiar, el nivel de educación del padre y de la madre. El análisis mediante el Modelo PROBIT se aplicó sobre el universo de aspirantes para identificar cuáles de esas mismas variables serían las determinantes del incremento de la probabilidad de que efectivamente ingresen a la FRBA-UTN.

Estudiantes de Ingeniería de la cohorte 2011 y determinantes de su performance

Esta especificación muestra los determinantes de la *performance* para el total de la cohorte durante el primer año de carrera. Se observa que la edad, si estaba empleado o no en el año anterior al ingreso, el nivel de ingreso familiar mensual y la educación de los padres explican el desempeño de los alumnos.

⁶⁴ Ver detalle del estudio en el Anexo 3.

En particular, cuantos más años tienen los alumnos, menor es la cantidad de finales que registran como aprobados. Según nuestro estudio, que los individuos tengan un año más de edad reduce un 1,7% la *performance* universitaria, manteniendo el resto constante. El hecho de que los individuos estén empleados, impacta en una reducción de la *performance* universitaria de un 12%, *ceteris paribus*.

Por otro lado, tener mayor poder adquisitivo, es decir, un incremento en el ingreso familiar en términos unitarios, reduce la *performance* universitaria en un 10%, *ceteris paribus* el resto. Los años de educación de los padres también inciden, pero se trata de una incidencia positiva, y son altamente significativos: un año más de educación de los padres genera un aumento de la *performance* de los estudiantes en un 1% aproximado, manteniendo el resto de las variables constantes.

Por lo tanto, al tomar como único indicador de rendimiento las materias aprobadas en todas las instancias de evaluación previstas por la currícula, se obtiene que cinco de los factores seleccionados determinan el desempeño académico de los estudiantes: dos de ellos de carácter personal: su edad y su situación laboral y otros tres relativos a su contexto familiar: el ingreso familiar, la educación de su padre y la educación de su madre.

Aspirantes y su posibilidad de aprobar el ingreso en el ciclo lectivo 2011

La misma prueba fue aplicada para ampliar el estudio que en el Capítulo 5 se desarrolló sobre el total de 4.035 *alumnos aspirantes* que se inscribieron en el curso de ingreso o en los exámenes libres para acceder a algunas de las carreras de Ingeniería en 2011.

A nuestro criterio, esta regresión es la más interesante en términos de significatividad de resultados. En primer lugar, permitió establecer que un año más de edad reduce la *performance* cerca de un 3%, manteniendo el resto constante. Si el individuo está ocupado, la *performance* se ve reducida mientras que si el individuo está ocupado en un empleo relacionado con su carrera, la *performance* no se ve reducida, pero este resultado no es significativo si se tiene en cuenta los niveles habituales de significatividad.

Si el individuo reside en la Ciudad de Buenos Aires, su *performance* se ve incrementada cerca de un 5% y este resultado es significativo. Por último, la educación de ambos padres tiene un impacto positivo en la *performance*, incrementándola cerca de un 1% en cada caso, *ceteris paribus* el resto.

En la misma sintonía se encuentran los resultados basados en el Modelo PROBIT aplicado con el objetivo de identificar determinantes que incrementen la probabilidad de que los aspirantes efectivamente ingresen. El estudio muestra que el incremento en un año de edad de los individuos, el incremento del ingreso familiar mensual y el hecho de que el individuo esté ocupado, reducen la probabilidad de ingresar a la UTN, y estos resultados son significativos bajo los niveles habituales de significatividad. Mientras que el incremento en los niveles educativos de los padres, si el individuo reside en la Ciudad de Buenos Aires y si trabaja en relación con la carrera incrementan la probabilidad de ingresar a la FRBA-UTN, con resultados significativos bajo los niveles habituales de significatividad.

En suma, entre los determinantes para aprobar el examen de ingreso se repiten los factores que explicaban la *performance* de los estudiantes de primer año, a saber: la edad, la situación laboral, el nivel de ingresos del grupo familiar, la educación del padre y la educación de la madre; a la vez que se observa uno nuevo respecto del universo de ingresantes: el lugar de residencia⁶⁵.

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE DISTINTO NIVEL DE RENDIMIENTO

En el presente capítulo hemos intentado dar cuenta de los factores que están en juego en el sujeto estudiante durante el primer año de la carrera. Nuestras conclusiones provisorias nos permiten sugerir que hay algunas variables que pueden explicar en mayor grado que otras, el rendimiento satisfactorio (o su situación contraria). No obstante, el perfil que elaboraremos aquí acerca del estudiante no necesariamente se condice con el perfil real del

⁶⁵ Similares resultados se obtuvieron en el análisis de una muestra de todas las carreras de Ingeniería de la cohorte 2012 (FRBA-UTN), puede verse: Montequín, A.; Nápoli, F.; Kaliman, F. y Romero Zaliz, J. La experiencia de cursar un año en la universidad: perfiles y percepciones de nuevos ingresantes y recursantes. Estudio de caso: cursos de primer año de Ingeniería, 2012 FRBA-UTN. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Articulación entre universidades y sistemas educativos. "Políticas interinstitucionales y sujetos de enseñanza en la articulación de niveles". Ciudad de Santa Fe, el 6 y 7 de Noviembre de 2014.

estudiante de primer año: difícilmente pueda este reunir todas estas características. En todo caso, lo que queremos resaltar son las tendencias asociadas al buen y al mal rendimiento académico. El resultado de estas tendencias nos permite construir un alumno de primer año susceptible de ser extrapolado para ser analizado como una variable analítica.

Las variables que agruparemos son las que hacen al entorno del estudiante. Como hemos aseverado anteriormente, si tuviéramos que definir un alumno de riesgo o un alumno exitoso en las carreras de Ingeniería de la FRBA, posiblemente no buscaríamos las razones de su rendimiento académico en su género: el hecho de ser hombre o mujer no suponen una condición significativa. Lo mismo ocurre con el motivo de elección de la carrera, el nivel educativo de la madre, si vive el padre y si vive la madre.

No obstante, las características correspondientes a los medios económicos para el estudio y al contexto socioeconómico y cultural familiar (promedio del colegio secundario, situación laboral, fuente de ingresos, monto de la renta mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre y ocupación de la madre), sí nos han servido para modelizar el rendimiento académico. Esta modelización que haremos reúne los factores significativos que hacen tanto al alumno de riesgo, como al alumno de óptimo rendimiento⁶⁶.

Perfil del alumno en riesgo de abandono

Frente al problema de los elevados índices de deserción y desgranamiento, el alumno sobre el que la universidad debe prestar especial atención es, por ejemplo, aquel que ingresa a la carrera con un bajo promedio del secundario. Ese alumno que ha tenido un desempeño escolar bajo en el transcurso de su educación media, en la instancia sucesiva tropezará con dificultades propias de la vida académica universitaria: *le cuesta mucho seguir el ritmo de las materias y a los profesores, organizar su tiempo, jerarquizar y posponer el disfrute de actividades que compiten con el estudio*. En cuanto a su situación laboral, nos resulta claro

⁶⁶ Los resultados preliminares fueron publicados en Montequín, A. (2014). Perfiles que predominan en los alumnos con distintos niveles de logro durante el primer año de vida universitaria. El caso de los estudiantes de Ingeniería de la FRBA – UTN, cohorte 2011. Ponencia presentada en las IV jornadas nacionales - II Jornadas latinoamericanas – de investigadores/as en formación en educación. En Buenos Aires, Facultad de Filosofía, del 25 al 27 de noviembre de 2014.

que en el alumno de riesgo académico tiene una influencia determinante el hecho de que se encuentre ocupado o buscando trabajo; no obstante, es frecuente encontrar que la fuente principal de ingreso de este alumno sea el aporte familiar o una beca.

El monto de la renta familiar puede ser tanto alto como bajo. Las condiciones económicas familiares no parecen incidir en este estudiante de primer año de Ingeniería. Su padre alcanzó como máximo a cursar algunos años del nivel de educación media, es beneficiario de planes sociales o se encuentra desempleado o jubilado. Su madre puede ser ama de casa o empleada, y en menor medida puede ser profesional o empresaria. Como se destaca aquí, si bien hay rasgos representativos en este modelo de estudiante, la situación personal y el contexto sociofamiliar de este alumno de riesgo no está claramente delimitado.

Perfil del alumno de bajo nivel de logro

Si reunimos tanto al Grupo de “Riesgo” cuanto al denominado de “Bajo” rendimiento, en virtud de que como máximo llegan a cumplir con el 30% aproximado de las pautas del plan de estudios, y que entre ambos grupos queda comprendida cerca de la mitad de la cohorte, resulta un perfil con el predominio de los rasgos que se indican a continuación.

El alumno de *bajo nivel de logro* académico, preferentemente no trabaja, su fuente de ingresos no se diferencia en forma sustantiva de la que predomina entre sus compañeros de cohorte, ya que no tiende a vivir de sus propios recursos. La educación del padre, si bien puede ser de nivel bajo, en gran parte de los casos presenta diferentes niveles cuya distribución en el grupo es similar a la observada en la cohorte a la que pertenece.

Las características que definen su especificidad se relacionan con su formación académica previa, ya que suele mostrar una baja *performance* en el colegio secundario (su promedio de notas tiende a no superar los 6 puntos). La renta familiar mensual suele ser menor a \$4.000 (cifra que en términos actuales, es inferior al equivalente a 2,3 sueldos mínimos). Su padre se desempeña como empleado, o bien puede encontrarse desocupado, es jubilado o es beneficiario de un plan social; y su madre puede ser ama de casa, empleada o profesional.

Perfil del alumno de rendimiento óptimo

El alumno que tiene un óptimo nivel de logro es el que aprehende la vida universitaria con facilidad en el primer año de la carrera. Es un alumno que llega a la universidad habiendo tenido un buen desempeño académico (con notas mayores a 8) y sin mayores dificultades a la hora de rendir parciales y finales. Ha cumplido con todos o casi todos los objetivos académicos planteados por el plan de estudios de la carrera de Ingeniería para el primer año.

En cuanto a su situación laboral refiere, este alumno no trabaja, o bien lo hace para ganar experiencia, esto marca en su vida una gran descompresión a nivel económico. Su fuente de recursos proviene preferentemente del aporte familiar, el ingreso de la propia familia es predominantemente alto (dentro de los límites de interpretación que encierra la indicación de este dato en nuestra fuente de información). Su padre ha emprendido estudios superiores (completándolos o no), es profesional o docente. Su madre tiende a desempeñarse como docente o empresaria. Ambos padres conforman un entorno que ha logrado plasmar la importancia asignada a la educación superior.

Una de las primeras conjeturas que podemos atisbar frente a los rasgos de la población que originariamente clasificamos como “de riesgo” del primer año lectivo es que el impacto de las diferentes categorías de las variables analizadas es menos pronunciado y más difícil de identificar respecto de aquellas modulaciones de los factores que en el Capítulo precedente fueron señaladas como importantes para resolver con éxito el examen de ingreso a la universidad. Los matices empiezan a aparecer una vez traspasada esa barrera. Asociado a ello, cabe interrogarse acerca de las razones que pueden explicar esta circunstancia. Un primer indicio surge del hecho de que el trabajo de campo mostró que muchos aspirantes se inscriben simultáneamente en más de una unidad académica, y si bien aprueban el ingreso, resuelven cursar la carrera en otra institución. Otra porción incluida en este grupo, al poco tiempo de iniciados los cursos de primer año, resuelven cambiar de carrea, y de facultad. Si bien estos subgrupos de alumnos desde el punto de vista de la FRBA podrían ser incluidos en “riesgo de abandono”, no podemos decir que lo están respecto del sistema de educación superior en su conjunto.

Otras respuestas deberían ser buscadas en el estudio de casos, en las biografías, que permitan recorrer un camino más detallado y sutil, y ampliar y diversificar los factores que nos acerquen a una nueva explicación.

Comparación de las características de los grupos de bajo y de alto nivel de logro

Los alumnos de perfil óptimo y de riesgo corresponden a dos extremos en lo que al rendimiento académico respecta. La inclusión de los grupos de “Alto” y “Bajo” rendimiento obedece a que en estos conjuntos queda comprendida una porción relevante de la cohorte, a la vez buscamos conocer si entre ellos es posible identificar otros matices.

Tabla 6.2.: Análisis comparativo de las características predominantes en los grupos de bajo y alto nivel de logros

Variables	Bajo nivel de logro		Alto nivel de logro	
	Grupo de Riesgo	Grupo Bajo	Grupo Alto	Grupo Óptimo
Promedio secundario	Predominan notas 6 a 8 / y notas 9 a 10	Preferentemente notas 5 a 6	Preferentemente notas 8 a 10	Preferentemente notas 8 a 10
Situación laboral previa al ingreso	Preferentemente No trabajan	Preferentemente No trabajan	Predominan los que trabajan para ganar experiencia / o no trabajan	Preferentemente no trabajan
Fuente de ingresos	Tienden a contar con aporte familiar / y alta presencia de Becados	Menor presencia de los que viven de ingresos propios	Tienden a contar con beca / o aporte familiar	Tienden a contar con aporte familiar / y baja presencia de becados
Monto renta mensual	Tanto los de mayor como de menor a \$4.000	Predominan los de menos de \$4.000	Predominan los de más de \$4.000	Predominan los de más de \$4.000
Estudios del padre	Preferentemente los de primario y secundario incompleto	Distribución similar al porcentaje global entre los ingresantes	Predominan los de secundario completo/ estudios superiores completos	Predominan los de estudios superior incompleto / estudios superior completos
Ocupación del padre	Mayor presencia de desocupados, jubilados y	Predominan los empleados / desocupados,	Predominan los empresarios / y Los profesionales	Predominan los docentes / y los Profesionales

	beneficiarios planes sociales / menor representación de docentes	jubilados y beneficiarios planes sociales		
Ocupación de la madre	Preferentemente amas de casa y empleadas	Preferentemente profesionales	Preferentemente empresarias / y docentes	Tienden a ser docentes / y empresarias

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Sec. de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA.

DISCUSIÓN

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en el presente desarrollo en relación con los antecedentes empíricos de otros estudios que han abordado los problemas de inserción y deserción en el campo universitario sobre la base del mismo tipo de indicadores.

En esta etapa de la investigación hemos encontrado algunas variables con diferencias significativas que pueden intervenir en el rendimiento académico, nos referimos a los medios económicos para el estudio y al contexto socioeconómico y cultural familiar (promedio del colegio secundario, situación laboral, fuente de ingresos, monto de la renta mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre y ocupación de la madre). En tanto que otras no tienen suficiente impacto como para que puedan inferirse conclusiones más o menos acertadas (género, motivo de elección de la carrera, nivel educativo de la madre, si vive el padre y si vive la madre).

Relación entre los principales resultados de nuestro análisis y otros antecedentes empíricos

Con el propósito de ubicar la investigación y sus resultados en el contexto del conocimiento generado sobre el tema, a continuación se presentan los hallazgos de investigaciones realizadas en este campo.

Un aspecto que se ha manifestado relevante a lo largo de los trabajos empíricos es la incidencia del estrato socioeconómico en virtud de su asociación con la capacidad de que el

estudiante logre un buen ajuste y adaptación en el ingreso a la universidad. Varias investigaciones consideran ese contexto fundamental para el rendimiento de los alumnos, al tiempo que proponen un abordaje complejo al integrar distintas variables tales como la educación y la ocupación de los padres, el nivel de ingresos económicos con la situación laboral del estudiante, la existencia de ayudas económicas externas (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002; Schiefelbein y Simmons, 1981, Pratt et al., 2000; Ramírez-Herrera, 2002).

Además de los factores personales se asocian al rendimiento académico un variado conjunto de factores, como así lo explican Di Gresia, Porto y Ripani, en su investigación realizada sobre todas las universidades públicas de Argentina en el año 2002. Estas se relacionan con las características del estudiante (sexo, edad, estado civil), el entorno familiar (educación de los padres, ingreso familiar), la escuela en la que realizó los estudios del nivel secundario (pública o privada); la situación laboral (si trabaja o no, la cantidad de horas de trabajo), entre otras.

Una parte considerable de los estudios encuentra que la posibilidad de mantener un buen nivel de logro académico en el primer año de carrera aparece asociada al mayor nivel educativo del padre y a ser estudiantes de tiempo completo, es decir, que no trabajan. Los alumnos que tienen muy bajo rendimiento o discontinúan sus estudios, por lo general trabajan, sus padres tienen menor nivel educativo que el de los padres de alumnos con éxito académico y sus familias disponen de un menor ingreso económico. (Osornio Castillo, L. y otros, 2008). Nuestro análisis sobre la cohorte 2011 de la FRBA-UTN coincide en lo que respecta a la incidencia de la educación de los padres. Sin embargo, en lo que respecta a la situación laboral, los datos disponibles no nos permiten arribar a las mismas conclusiones. Ello se base, en parte, al predominio de los alumnos que “no trabajan” en los grupos de diverso nivel de logro, y en parte a las limitaciones que ya hemos señalado respecto del momento en que este dato es relevado por la encuesta que es nuestra fuente de información. Además, si nos centráramos en los datos empíricos disponibles, estos muestran que el alumno “que trabaja” tiende a ubicarse en los grupos de rendimiento intermedio y no en los extremos.

Nuestras conclusiones respecto de la incidencia de la educación de los padres van en el mismo sentido que las planteadas por autores como Espíndola y León (2002), quienes afirman que el bajo nivel de escolaridad de los padres lleva a concluir que sus hijos seguirán los mismos pasos, es decir, que no completarán una formación educativa superior. Estos autores han realizado investigaciones en América Latina recopilando información sobre las dificultades de inserción que suelen derivar en la deserción, y al indagar sobre los antecedentes familiares, han identificado historias similares en los padres de los estudiantes desertores, cuyo nivel educativo llegaba solo hasta la educación secundaria. Señalan por consiguiente, que las oportunidades para los hijos de estos padres tanto educativas como sociales eran inferiores a las de los hijos de padres con educación superior. Tanto las evidencias encontradas en nuestro trabajo como las señaladas por los autores que desarrollaron este tema, nos llevan a concluir que este aspecto puede convertirse en un factor de riesgo de deserción. Asimismo, invitan a profundizar en investigaciones en las cuales este elemento sea el foco y el objeto de análisis situado en diferentes tipos de contextos.

Nuestras conclusiones también nos llevan a coincidir con Di Grescia, Porto y Ripani, Schiefelbein y Simmons, cuando señalan que los contextos sociales con ingresos altos proveen a su vez de otras condiciones que, consideradas en conjunto, favorecen el buen rendimiento de los estudiantes que de ellos provienen (Di Grescia, Porto y Ripani, 2002; Schiefelbein y Simmons, 1981).

Algunos estudios observan que las mujeres tienden a tener mejor rendimiento que los hombres. Este resultado también fue encontrado por autores como Aitken, 1982; Di Grescia y Porto, 2000; Di Grescia. Sin embargo, nosotros no arribamos a la misma conclusión, acaso por las características peculiares de la población y las carreras analizadas. La población estudiada tiene un marcado predominio de hombres y las carreras tienen un perfil eminentemente profesional. En efecto, Porto y Ripani, (2002) advierten acerca de la probabilidad de que las mujeres estén más motivadas para el trabajo y para el desarrollo de habilidades académicas. Nuestro estudio no nos lleva a conjeturar en el mismo sentido: tanto por la escasa presencia de mujeres en estas carreras de corte profesional, cuanto

porque en ellas el desempeño de las mujeres no es superior al de los hombres e incluso tiende a ser un poco más bajo que el de estos.

En cuanto al tipo de metodología aplicada, en consonancia con lo que muchos autores concluyen al analizar el problema de la inserción, las observaciones hasta aquí realizadas abonan la idea de que no hay factores que por sí mismos determinen la posibilidad de los estudiantes de insertarse en el campo universitario, sino una variada y contingente combinación. Ellos suponen características y recursos que portan los individuos e impactan en sus comportamientos y en consecuencia en su capacidad para insertarse en el nuevo ámbito académico. Ese entramado, que es complejo y abierto, constituye el medio ambiente sin cuyo análisis resultaría difícil comprender el desempeño del estudiante y sus propósitos.

Realizar un trabajo sobre rendimiento y trayectoria académica exige el manejo de una amplia gama de variables. Por eso, entendemos que una investigación que aspire a ahondar en el fenómeno de la inserción en los estudios universitarios debe articular múltiples niveles y tener la complejidad suficiente a fin de configurar una aproximación razonable a la realidad.

En suma, consideramos que desde el punto de vista metodológico, el rendimiento académico puede ser estudiado como un proceso de interacción con los factores sociodemográficos del educando y su contexto familiar. Y, al mismo tiempo, este enfoque debe tomar en cuenta la percepción que el propio protagonista del proceso tiene de esos factores, dado que de este modo se introduce un elemento subjetivo que resulta también indispensable para comprender e, incluso, aspirar a intervenir en el devenir de ese proceso.

PARTE III

ESTUDIO DE CASOS

INTRODUCCIÓN

A PROPÓSITO DE LA ARTICULACIÓN ENTRE EL ANÁLISIS CUANTITATIVO Y EL CUALITATIVO

En esta segunda parte de nuestro trabajo nos proponemos avanzar un paso más a partir de la información aportada por el análisis cuantitativo. Las correlaciones detectadas por las pruebas estadísticas permitieron identificar algunas variables determinantes de la *performance* de los alumnos de las carreras de Ingeniería, y aquellas que incrementan la probabilidad de que los aspirantes efectivamente ingresen a la FRBA-UTN. Por esa vía pudimos conocer que en ambos casos la educación de los padres tiene una relación directa y positiva con el rendimiento de sus hijos-estudiantes y, entre las analizadas, es una de las variables de mayor poder predictivo.

Este conocimiento nos llevó a formular nuevas preguntas acerca de la experiencia de los jóvenes en la universidad. Nos interesó especialmente aquel factor en tanto vincula al sujeto con un colectivo que lo incluye y a la vez lo trasciende. Vale decir, que pone en relación varias figuraciones: el individuo, la familia de origen y el grupo social en la que esta se inscribe. Nos interesó enfocarnos en la trama menos visible que articula ciertos factores y un determinado tipo de inserción universitaria. Nos preguntamos en qué se basa el poder predictivo de la educación de los padres cuando esa correlación se constata y, además, qué otros elementos intervienen cuando no se cumplen las predicciones estadísticas. Por ejemplo, en los casos en que el estudiante fracasa en su inserción aun perteneciendo a una familia con nivel de instrucción superior; o bien la situación inversa, de aquellos jóvenes que logran un buen rendimiento y sus padres no superan el nivel de educación básica.

Todo ello nos llevó a indagar sobre el proceso que se desarrolla durante el tiempo de inserción en la universidad. Preguntar por el proceso equivale a buscar la forma en que se articulan los diferentes niveles, así como la lógica que permite explicar el devenir de un

proyecto individual que comienza con un sentido y luego puede desviarse o consolidarse en sus metas originarias.

Para comprender la relación entre individuo y sociedad, así como los procesos a través de los cuales se vinculan, conviene tener presente lo que dice Norbet Elias (1990: 45-47), “tanto las personas como las sociedades son figuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones, y sólo una está compuesta por individuos en tanto individuos”. Así, por ejemplo, organizados en grupos, los individuos forman otras subfiguraciones como la familia; y en un nivel más elevado forman clases, ciudades, estados.

Para Elias la estructura de cada unidad de integración determina el comportamiento de las unidades constituyentes (o subfiguraciones). Los diferentes niveles de tal jerarquía de figuraciones (la clase, la familia, los individuos) pueden tener distinto grado de autonomía, y pueden cooperar mutuamente o luchar entre sí. Cada figuración da el marco y determina la autonomía de sus “partes” constitutivas como, por ejemplo, la estructura de la figuración familiar determina el lugar del estudiante/hijo y su comportamiento.

Siguiendo este razonamiento, las regularidades y atributos de las partes de una figuración, como un individuo, no pueden explicarse solo sobre la base de su propia constitución. Por ejemplo, la conducta académica de un joven en la universidad no podría explicarse recurriendo únicamente a rasgos de su personalidad individual. La necesaria articulación entre niveles de unidades de figuración está implícita en la correlación entre variables de carácter social e individual que señala el análisis estadístico. Un logro observable en el nivel individual (cantidad de materias aprobadas) se vincula con la desigual distribución social del capital cultural (las diferencias de clase) y con la mediación de una figuración relacionada con ambos niveles: la familia, que hacia abajo incluye al estudiante/hijo, y hacia arriba evoca la clase social en la que ella misma se inscribe.

EL ESTUDIO DEL PROCESO Y LOS CASOS INDIVIDUALES

Para avanzar en la comprensión del devenir del proceso de inserción universitaria y sus dinámicas, resultará de utilidad poner el foco en algunos casos individuales, mirar, por

ejemplo, cómo es la identificación del alumno con ese proyecto, comenzando por indagar sobre aquello que organiza su motivación. La motivación en tanto impulso es una fuerza que lleva a un sujeto en una dirección y relaciona al objeto de la acción, la carrera, con una trama en la que esta encuentra un significado y un lugar. La motivación ordena la realidad inmediata en esa etapa en la que un joven tiene que emprender el tránsito a la vida adulta, a través del pasaje de un nivel de educación obligatoria a otro en el que tiene un margen mayor de elección.

En ese encuentro que sobreviene como producto de esa elección se interponen obstáculos, se confronta con los resultados que obtiene como efecto de activar estrategias. La secuencia impone una tensión en el sujeto que nuevamente deberá poner en juego la organización y la fuerza de su deseo, como así lo hizo en el momento de elegir la carrera y de preparar su ingreso a la universidad.

En ese marco, el problema que abordaremos en las historias de vida gira en torno al desafío permanente que en cada instancia del proceso de inserción interpela al estudiante, y lo enfrenta al avatar de superar o no un nuevo obstáculo a fin de lograr una adecuada vinculación con el nuevo medio. En ese proceso el sujeto puede o no devenir “causa adecuada” en el sentido expresado por Spinoza, y continuar al mando de su proyecto originario⁶⁷. Si se constituye en causa adecuada, encontrará las estrategias y sus recursos para hacerles frente, de lo contrario no las buscará o no las encontrará.

Partimos de la hipótesis según la cual el sujeto se vuelve causa adecuada cuando: 1) su motivación está alineada con los valores de la figuración de la cual él es una parte, así como la familia de origen; 2) su relación con quienes representan esos valores y son sus vínculos constitutivos —el padre o la madre— no es conflictiva o se mantiene en un grado de tensión que no pone en juego la legitimidad de sus roles y en consecuencia de los valores que

⁶⁷ Tomamos el concepto “causa adecuada”, en el sentido concebido por Baruj Spinoza (2007): “Definiciones: I. Llamo *causa adecuada* a aquella cuyo efecto puede ser percibido clara y distintamente en virtud de ella misma. Por el contrario llamo *inadecuada o parcial* a aquella cuyo efecto no puede entenderse por ella sola. II. Digo que *obramos, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos una causa adecuada* (...) Y, por el contrario, digo que *padecemos*, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino causa parcial. III. Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entendiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones”. *Ética*, Libro III, Definiciones, p. 200.

portan. Además, 3) en esa dinámica de motivaciones y obstáculos entran en juego la afectividad y la emotividad del sujeto que atraviesan los discursos y los vínculos familiares; 4) los efectos de este entramado modulan la percepción del sujeto y las acciones frente a cada desafío.

En el proceso de constituirse en un “estudiante universitario”, el nuevo ingresante va desplegando componentes y atributos surgidos de la red de conexiones de los contextos con los que interactúa: aquel del que proviene y del que lo recibe, al tiempo que proyecta imágenes sobre su futuro. Para activar los recursos que porta y combinarlos con los de su nuevo ambiente, el estudiante debe hacer un “trabajo”, vale decir, que en este proceso no solo está en juego el “capital” que trae del origen.

Si el trabajo personal se pone en juego, el resultado es un nuevo individuo que se apropia no solo de un conocimiento del que carecía sino también del capital heredado, ganando así en grados de autonomía. En ello consiste la posibilidad de constituirse en un sujeto singularizado y único, separado del medio del que proviene, aun manteniendo su vinculación con el origen. En ese encuentro el joven experimenta tensiones que pueden provenir de partes “internas” (personales) o “externas” de orden familiar o de clase social en la que él está inscripto. Por ejemplo, su deseo puede poner en crisis su pertenencia a la familia, o su lealtad al padre, o el lugar que este ocupa en la jerarquía familiar o en la sociedad. O su propia inscripción social puede no ser congruente con aquella supuesta por las reglas, dispositivos y actores de la institución que lo recibe.

La realidad particular de cada ser humano tiene un sentido que se inscribe en el universo de sus relaciones interpersonales. Porque la realidad misma es el conjunto de las interacciones entre el organismo y su medio. Dado que en esa interacción intervienen lo cualitativo y lo afectivo expresados en el reconocimiento resonancial entre el sujeto y el medio, un mismo estímulo del medio puede tener valencias diferentes para cada sujeto. Esto explica el fenómeno que Simondon (2012: 26) identifica como la “familiaridad de la significación” en función de la cual los aspectos de semejanza (entre individuo y ambiente) son tranquilizadores y los aspectos discordantes inquietantes, por ende, mal asimilables por el sujeto.

Del mismo modo, la influencia social sobre un sujeto facilita o impide su interpretación de la realidad sensorial según que dicha interpretación esté o no de acuerdo con las normas cognitivas del grupo al que pertenece. Y la manera de integrar las informaciones y de reaccionar ante ellas intervienen en su propia actividad perceptiva, la modifican y la orientan (Simondon, 2012:35). En ello fundamos la importancia de tomar en cuenta la percepción del individuo para comprender la articulación entre las circunstancias reales y sus actitudes.

Un estudiante que logra ingresar se encuentra en un cierto equilibrio que entrará en una nueva fase al componerse con la situación de “ser estudiante de primer año universitario”. En esta fase el medio universitario le propondrá oportunidades de composiciones-articulaciones con algunas de sus partes, las que podrán favorecer o bien entorpecer la persecución de su meta. En todo ese proceso el individuo es activo, ya que actúa desde una percepción que produce efectos al mismo tiempo que es producida. Las acciones que realiza el estudiante en la situación de inserción, están compuestas como toda acción de tres dimensiones, como así lo expresa Deleuze (2008: 184) en su estudio sobre Spinoza: la acción material que involucra un movimiento del cuerpo, la intensión y la determinación. Esta última es una relación de asociación entre una acción (o la imagen de la misma) y la imagen de una cosa. Una sola y misma acción puede estar asociada a imágenes muy diversas (Spinoza, 2007, Libro IV, LIX).

La noción de determinación de la acciones aporta elementos para comprender el proceso de percepción y el impacto diferencial de ciertos factores que, no obstante ser comunes a varios sujetos en una situación, producen efectos diferentes. Es importante señalar que en esa cadena de asociaciones se enlazan también imágenes afectivas. Como por ejemplo, el estatus socioeducativo de los padres, o de los abuelos, va enlazado con la calidad y la imagen que el estudiante tenga de estos vínculos y roles, como también a la especificidad de la mirada de aquellos sobre el joven y sus proyectos, todo lo cual varía de acuerdo con cada biografía.

Para comprender la naturaleza de estos procesos individuales experimentados por el hombre, conviene tener presente las afirmaciones de Norbet Elias (1990), quien se refiere a

ellos como “figuraciones vivas” (biológicas) que no pueden explicarse mediante analogías con objetos o figuraciones inertes (máquinas), ya que el organismo biológico a diferencia de las máquinas, puede: construir y reconstruir su propia estructura, al tiempo que está compuesto por materiales que pueden crecer y desarrollarse, sentir y reproducirse. Tal naturaleza hace del devenir de estos procesos y del material que compone las percepciones de un sujeto, en tanto producciones de un individuo, algo difícil de predecir, al mismo tiempo que funda su posibilidad de cambio.

Por último, si como afirma Spinoza (2007: 201), las ideas adecuadas son ideas que nos permiten conocer nuestras afecciones por sus causas, por lo tanto, nos abren a la posibilidad de ser activos. Es posible concebir que el cambio de las ideas *inadecuadas*, que limitan nuestra capacidad de acción y nos envuelven en la inacción, la pasividad y el estancamiento, por otras *adecuadas*. Entonces, dado que nuestro poder de actuar y de existir es lo mismo que nuestro poder de pensar y de entender, de ello se sigue que si entendemos, ya somos activos. Sobre la base de estas premisas podemos intentar comprender la lógica de las situaciones de abandono o retraso sustantivo, y las de éxito en la carrera, e hipotetizar que el estudiante que conciba “ideas adecuadas” estará en mejores condiciones de afianzarse en sus metas respecto de aquel que permanezca en el nivel de las ideas inadecuadas en el sentido “spinocista”.

CAPÍTULO 7

EL ENCUENTRO CON LA UNIVERSIDAD Y SER ESTUDIANTE: UN OFICIO QUE APRENDE UN INDIVIDUO EN SOCIEDAD

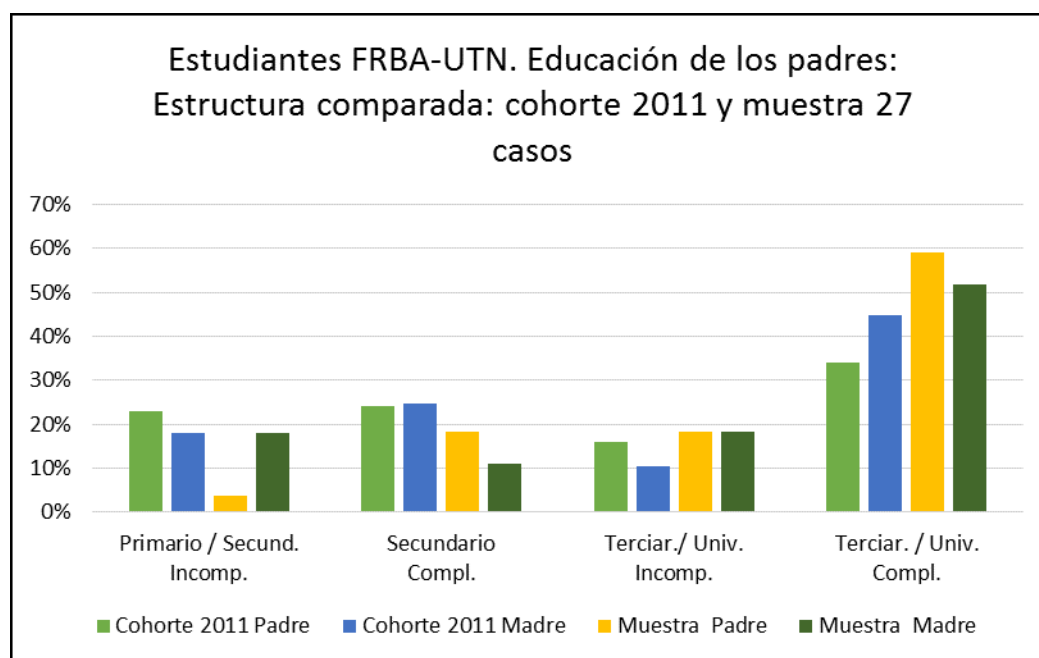
DEFINICIÓN DE LOS CASOS

Con el objetivo de conocer en forma directa los diversos tipos de experiencias de inserción, ritmos, logros y fracasos, como ya hemos mencionado, intentamos contactar a estudiantes de la FRBA, tanto los de ingreso relativamente reciente como a otros que hubieran ingresado en algún año posterior a 2006. De un número aproximado de 7.000 mensajes electrónicos enviados a alumnos con distinto nivel de rendimiento, desde los que habían abandonado hasta los que estaban a punto de graduarse, aceptaron y finalmente concurren a la entrevista una cantidad cercana a los 35 estudiantes. De este número, se seleccionaron los 27 casos con los cuales realizamos el análisis del presente capítulo. El hecho que nos llamó la atención en primer lugar, y que quisiéramos destacar, es que en su gran mayoría estos alumnos provenían de hogares cuyos padres habían tenido algún tipo de experiencia educativa en el nivel superior, más allá de que hubieran o no completado estos estudios.

En consecuencia, en la muestra así conformada, esa categoría de estudiantes representa una proporción mucho más alta que su equivalente entre la población de alumnos regular de la FRBA. En efecto, entre los ingresantes de la cohorte 2011 el 50% tiene padre con estudios superiores completos o incompletos, y las madres que comparten esos niveles representan el 55%, pero en la muestra seleccionada estas proporciones son el 78% y el 70% respectivamente. A su vez, en toda la cohorte el 23% de los padres no supera el nivel secundario incompleto y las madres de este nivel equivalen al 18%, mientras que en la muestra seleccionada estas proporciones son el 4% y el 18% respectivamente. Entre los

ingresantes 2011, los padres con secundario completo son el 24% y las madres el 25%, y en la muestra representan el 18% y 11%, respectivamente⁶⁸.

Gráfico 7.1. Comparación entre la estructura de la cohorte 2011 y de la selección de casos según educación del padre y la madre.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la *Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN, SIGA*.

En cuanto a la distribución por género, en la cohorte 2011 el 14% son mujeres y el 86% varones, y entre los 27 alumnos de la muestra las mujeres son 18%, y los varones el 82%.

Por su parte, de los 27 alumnos entrevistados, en 21 casos el padre del joven ha tenido algún tipo de instrucción de nivel superior, a saber: 12 completaron una carrera universitaria, 4 tienen estudios terciarios completos y 5 iniciaron estudios de grado universitario sin concluirlos. De los 6 alumnos restantes, 5 tienen padre con estudios secundarios completos, y en un caso el padre tiene nivel secundario incompleto.

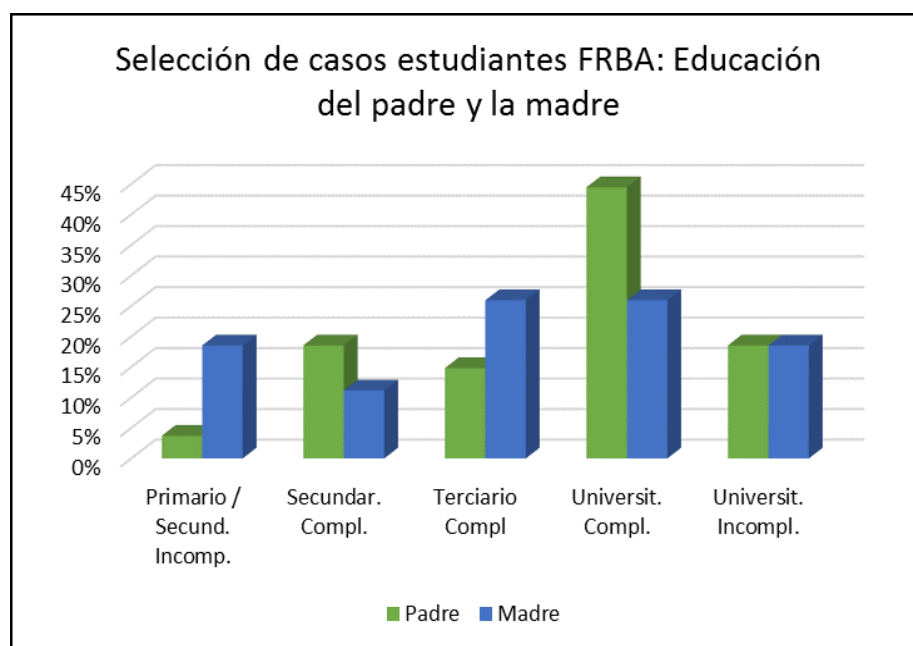
La educación formal de las madres de esta muestra se distribuye de la siguiente forma: 19 han tenido algún tipo de instrucción de nivel superior, a saber: 7 de estas madres tienen formación universitaria completa, 7 tienen estudios terciarios completos y 5 iniciaron

⁶⁸ Según datos de la Secretaría de Gestión Académica de la FRBA-UTN. También puede verse los trabajos de Montequín y otros (2013 y 2014).

carreras universitarias sin terminarlas. En cuanto a las madres de los 8 casos restantes, 3 completaron los estudios de nivel medio y las otras 5 tienen el secundario incompleto o educación primaria.

Es decir, que el 89% de los estudiantes entrevistados proviene de una familia en la cual alguno de sus progenitores, o ambos, han atravesado una experiencia educativa en el nivel superior: en el 59% alguno de ellos completó una carrera universitaria, en el 11% el padre tiene estudios terciarios completos, en tanto que el padre y la madre del 19% de los estudiantes iniciaron carreras universitarias pero no se graduaron. Por otro lado, solo en el 11% de esta selección ni el padre ni la madre del alumno superan el nivel de educación secundaria. Por esta razón, no nos referimos a ella como una muestra estadísticamente representativa del universo de estudiantes que concurre a la FRBA, ni ha sido nuestro objetivo que lo fuera. (Gráfico 7.2.)

Gráfico 7.2. Casos seleccionados de estudiantes FRBA-UTN según educación del padre y de la madre (*)



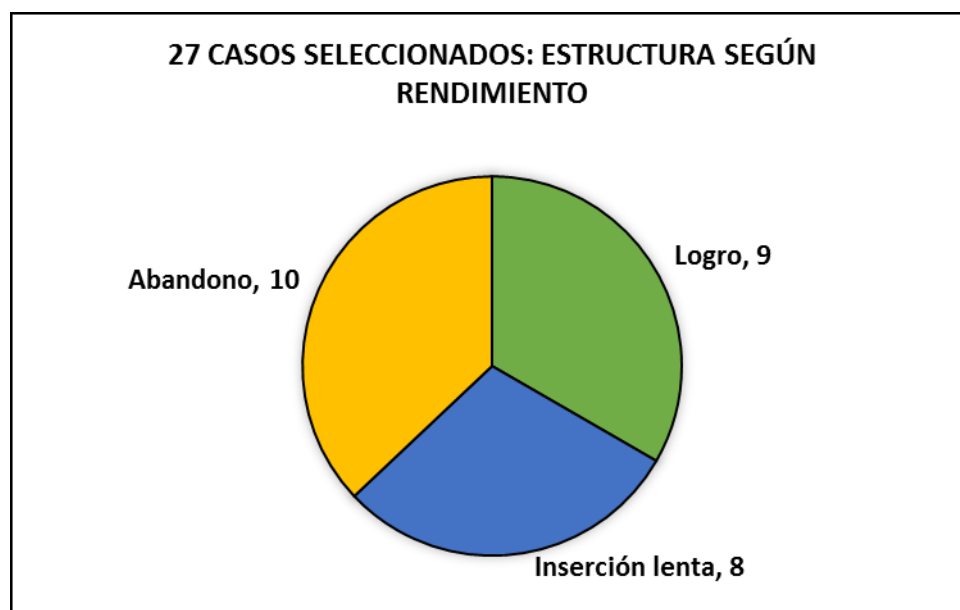
Fuente: Elaboración propia sobre la base de SIGA - Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN.

(*) Cantidad de casos: 27 estudiantes: 15 ingresantes 2011 – 12 ingresantes entre 2006-2009.

La destacada ausencia de los estudiantes cuyos padres tienen bajo nivel de estudios formales, en la muestra así autodelimitada, constituyó un fenómeno no previsto por la investigación. En sí misma esta composición es indicador del perfil de estudiante que se siente interpelado, puede responder y asigna un sentido a una invitación que le propone reflexionar sobre su trayectoria académica. Se trata de un dato significativo que nos llevó a conjeturas sobre las que volveremos en las conclusiones finales de nuestro trabajo.

Los veintisiete casos seleccionados corresponden a distintos tipos de rendimiento académico medido en función de los finales aprobados, las materias regularizadas y la continuidad en la carrera. A la luz del criterio utilizado para el análisis estadístico, pueden caracterizarse tres subgrupos: a) el 33% son estudiantes que han logrado insertarse adecuadamente, (cinco son del Grupo Óptimo y cuatro del Grupo Alto); b) el 30%, avanza muy lentamente, ha obtenido escasos resultados pero continúa estudiando, se encuadra en el que denominamos Grupo de Riesgo (son ocho alumnos que aprueban entre cero o un final por año); y c) el 37% ha abandonado la carrera con nulos o muy pocos logros por lo que también corresponden al Grupo de Riesgo (diez estudiantes). (Gráfico 7.3.)

Gráfico 7.3. Estudiantes FRBA-UTN. Estructura de los casos seleccionados según rendimiento



Fuente: Elaboración propia sobre la base de SIGA – Secr. de Gestión Académica – FRBA-UTN.

Cabe recordar que de acuerdo a estos mismos parámetros, en la estructura de toda la cohorte 2011: el 16% son estudiantes de los grupos de mayor logro (6,4% y 9,6%, Óptimo y Alto, respectivamente), y el 47,5% se encuentra en el Grupo de Riesgo, entre los cuales el 38,1% continúa y el 9,4% abandonó durante el primer año posterior al ingreso. (Cuadro 6.2.)

No obstante este criterio de medición, en el presente capítulo y en el siguiente el análisis de la inserción académica y sus logros se basa en otro tipo de indicadores, a saber: las estrategias de aprendizaje adoptadas por el nuevo ingresante. Observaremos, los recursos, las herramientas, las formas de ubicarse y relacionarse con su entorno que el estudiante pone en juego a lo largo del proceso de encuentro con la vida universitaria y con los desafíos y obstáculos que esta le interpone. Esta decisión se basa en el supuesto según el cual en la etapa de inserción inicial la cantidad de materias aprobadas resulta insuficiente para pronosticar el riesgo real de que un estudiante abandone la carrera. Como veremos más adelante, la adopción de estrategias frente a los obstáculos también forma parte de sus conquistas en este tramo y en muchos casos pueden ser indicadores de logro que señalan el tiempo que le demanda atravesar sucesivamente las etapas de extrañeza, aprendizaje y, finalmente –si lo logra–, la afiliación al nuevo ambiente.

MOTIVACIONES, OBSTÁCULOS, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MODOS DE PERCEPCIÓN

En este capítulo analizaremos las motivaciones, los obstáculos y las estrategias de aprendizaje asumidas por el estudiante tras haber aprobado el examen de ingreso, tal como son presentadas al relatar sus experiencias de inserción en la universidad. Para el desarrollo de los temas tomamos en cuenta los tres subgrupos que denominaremos: a) de inserción inicial lograda; b) de avance lento, con escasos logros; y c) los que abandonaron la carrera.

Como hemos señalado, en la percepción de los obstáculos y en la elección de las estrategias interviene algo del contexto originario del sujeto, que una vez internalizado modula su percepción. Esta, a su vez, interviene sobre la situación presente delineándola y orientando al sujeto hacia una determinada conducta. Las representaciones de la percepción se expresan en creencias y opiniones conscientes; en hábitos y formas de organizar y efectivizar las conductas, así como los algoritmos para resolver los desafíos cotidianos.

Todos ellos son esquemas que porta el individuo, y pueden impedir o bien facilitar la integración de nuevas representaciones en el proceso que lo relaciona con el medio. Así, lo que resulta familiar –por ser conocido– tiene un mayor poder de afectarlo, en el sentido de que el sujeto es sensible, permeable, receptivo ante la nueva situación.

Nuestro interés en explorar la motivación y las estrategias de aprendizaje, además de lo ya señalado, descansa en la hipótesis de que ellas son una manifestación empírica de la trama de relaciones que constituye al sujeto. Allí está su capital y también su modo de apropiárselo, en ellas se expresan las capacidades personales moduladas por su desarrollo biográfico, el modo específico de percibir su contexto, de actuar y de relacionarse con en él, su potencialidad actual y su proyección hacia el futuro.

Conviene tener presente lo expresado por Charlot al referirse a la relación pedagógica como situada en un momento donde el presente converge con el pasado y con el futuro. Esa relación actúa en un conjunto de percepciones, de representaciones y de proyectos actuales, todos ellos inscriptos en la forma de apropiación de los pasados individuales, en las proyecciones con las que cada uno construye el futuro.

LA MOTIVACIÓN Y EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Aquello que mueve al joven hacia la universidad se expresa en imágenes que pueden remitir a su porvenir, a su presente o a su pasado personal o familiar. Habrá entre ellas, ideas sobre el trabajo que espera realizar, o los efectos que supone tendrán para él o para su familia el ingresar a una carrera profesional. Como toda representación, las del saber son imágenes mentales del objeto que al mismo tiempo dan cuenta del sujeto, dado que muestran sus creencias, sus valores y sus opiniones.

Toda decisión de ingresar a una carrera universitaria así como la acción de cursar y aprobar las exigencias para ser admitido suponen una motivación, sea esta más menos definida, más o menos consciente para el sujeto. Toda motivación lleva implícita la asignación de un valor al objeto de su acción. Y un valor no es un elemento aislado. Como ya lo decía Parsons, es “un elemento de un sistema simbólico compartido que sirve de

criterio para la selección entre las alternativas de orientación que se presentan intrínsecamente abiertas en una situación” (Parsons, 1951: 11).

Por lo tanto, es en un contexto de interacción donde un valor cobra sentido y puede llegar a ser institucionalizado. Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el contexto al que se debe prestar atención para analizar la génesis de los valores que orientan a los jóvenes en su decisión de ingresar a la universidad. Nuestro trabajo se enfocará fundamentalmente en un ámbito: la familia del estudiante, debido a que es la institución de pertenencia originaria del sujeto y es en ella donde se centra nuestro interés. No obstante, también tendremos como referencia general el marco de la institución educativa, la FRBA, en tanto constituye el espacio social al que el joven aspira a integrarse y pertenecer. Ella también es portadora de valores y expresa expectativas respecto de sus estudiantes.

Los resultados del análisis estadístico precedente mostraron la centralidad de la familia, al identificar el rol destacado de la educación de los padres entre los factores que inciden en la vida académica de los hijos/estudiantes. Ello es convergente con las conclusiones de extendidas investigaciones sobre el mismo tema. En concordancia con estos resultados, podemos afirmar que es la familia un contexto pertinente para comprender la génesis de las decisiones y motivaciones que impulsan a un joven en el proceso de imaginar su futuro al concluir su etapa de educación media.

Cabe tener presente que en cada contexto hay una serie de valores-normas que rigen la interacción de los sujetos que lo integran, cada uno de los cuales es portador de “papeles o roles” que son complementarios. El papel es una parte del sistema de orientación de un actor individual que se organiza en torno a las expectativas propias de un contexto particular de interacción. Un valor es integrado sobre la base de un doble juego de expectativas: una que concierne a la conducta que se espera de un actor, *ego* (papel-expectativas), la otra es la que porta el actor sobre las reacciones de los demás (*altera*) respecto de lo que él hace, denominadas “sanciones” y que pueden ser positivas (satisfacción para el *ego*) o negativas (privación).

Por ejemplo, y como lo dice con todas las letras un ingresante a la carrera de Ingeniería Industrial: “*Mi abuelo es Maestro Mayor de Obras, mi viejo siguió el mismo camino y es Ingeniero Civil, y yo ahora, me desvié un poquito...*”

Una institución es un conjunto más o menos estable de papeles que si bien son complementarios, no son necesariamente iguales, ya que pueden estar graduados en niveles de autoridad, o poder (Parsons, 1951: 48). Esta es la naturaleza de las instituciones que dan marco a los componentes que analizaremos en este capítulo: la familia y la universidad.

Cuando los miembros de una comunidad estiman los mismos valores, y se conducen sobre la base de ellos, perciben este hecho como “algo bueno” y experimentan un sentimiento confortable, asociado a su posibilidad de pertenecer a ella⁶⁹. Así, la adhesión a valores comunes tiene un doble carácter: satisface una necesidad del actor, e implica un aspecto moral al definir su responsabilidad en los sistemas de acción sociales en los que participa (Parsons, 1951). Por ejemplo, en el tema que nos ocupa, esta lógica puede ser la génesis de la actitud del estudiante que opta por posponer su deseo respecto de prácticas que le reportan una satisfacción inmediata –un deporte–, y decide dar prioridad a otras que aunque más esforzadas, responden a valores-expectativas de su núcleo familiar y de sus profesores. Esta dinámica se advierte en algunas de las biografías que aquí analizamos⁷⁰.

Cabe señalar que estos valores que orientan la acción no son percibidos como objetos “externos a los cuales hay que adaptarse”. Ellos se han internalizado, forman parte del sistema de personalidad del sujeto y son genuinas necesidades –disposiciones– de su personalidad. Así integrados, esos valores conforman la “motivación” del individuo, en particular equipan los niveles más profundos de esta. Como lo señala Wright Mills (1986),

⁶⁹Sobre el sentimiento de “inocencia” o *buena conciencia*, véase el desarrollo de estos conceptos en Hellinger, B. (2001) *Órdenes del amor*. Cursos seleccionados de Bert Hellinger. Barcelona: Herder. Y también ver Weber, G. (ed) (1999). *Felicidad dual*. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica. Barcelona: Herder. Estos conceptos son también retomados en enfoques afines por de Gaulejac, V. (2004). Como nuestra familia y nuestros antepasados nos legan una neurosis de clase. En: van Eersel, P. y Maillard, C. (2004) *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y Constelaciones Familiares*. Barcelona: Ediciones Obelisco. Pp. 137-154. También: de Gaulejac, V. (2009). Las Fuentes de la Vergüenza. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores y de Boszormenyi-Nagy, Ivan y Spark, Geraldine M. (2012). *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Buenos Aires: Amorrortu (1ra. Edición, 1973).

⁷⁰Ver el caso E10, en Cap. 8.

lo que es “socialmente esperado” se hace individualmente necesitado. De tal integración de valores comunes depende la estabilidad de todo sistema social.

Ese es el núcleo de las dinámicas sociales que observamos, por ejemplo, en instituciones como la familia o una organización educativa. En el proceso de socialización, el individuo adquiere motivos para aceptar las acciones sociales que los demás exigen o esperan. El resultado es un conjunto de cosas que la gente quiere y anhela hacer. No obstante, conviene subrayar que los valores antes que *heredados* son *aprendidos*, ya que requieren de una actividad por parte del sujeto. Es posible que un individuo no adhiera o resista incorporar los valores institucionalizados. En tal sentido, un hijo puede no adherir al valor positivo que su familia asigna a los estudios universitarios, o viceversa, y en consecuencia optar por otros estudios o recorridos que no han sido particularmente apreciados por su entorno.

Las motivaciones de un grupo de estudiantes de Ingeniería

Las razones e imágenes con las que los estudiantes explicaron la génesis de su elección de carrera fueron organizadas de acuerdo a los criterios y conceptos que hemos descripto en capítulos anteriores.

El análisis muestra que en un mismo joven conviven razones de diverso orden que con frecuencia se refuerzan entre sí. No obstante, en más de un caso esta articulación no resulta armoniosa, y en el relato de su experiencia pueden advertirse tensiones y guerras más o menos silenciosas entre los motivos de su decisión. A continuación señalaremos aquellos argumentos que predominan en toda la muestra, y seguidamente subrayaremos las particularidades observadas en cada uno de los tres grupos de rendimiento en que fue dividida.

Las principales motivaciones que estos estudiantes refieren presentan dos características: 1) suelen identificar que los impulsa algo “interno” a ellos⁷¹; y 2) tienden a orientarse a la carrera como un fin en sí mismo. En este sentido, el motor más invocado es su afinidad y su

⁷¹ Esta clasificación, como ya hemos señalada, la adoptamos convencionalmente a falta de una mejor y para hacer menos confusa la lectura. Pero en verdad, de acuerdo con lo que referimos en nuestro propio trabajo, esta imagen oculta la compleja trama que vincula los así clasificados factores “interno” y “externo”, que en verdad queda mejor reflejada en la imagen de la cinta de Moebius.

interés personal en los temas que en ella se estudian y su utilidad para el desempeño en el campo profesional en el que se proyectan. Como lo expresa *un estudiante de la carrera de Ingeniería Industrial*: “la motivación para mí es el conocimiento que yo quiero: cómo organizar la planta, la logística” (E3)⁷².

En este tipo de motivación el sí mismo del sujeto es percibido como el impulso para hacer una carrera universitaria, y pueden expresarse bajo la forma de un deseo menos específico de autorrealización, de dar sentido a la propia vida, o de ampliar los propios conocimientos.

“Yo siempre quise trabajar y siempre pensé: ‘esto es lo que me va a dar las herramientas para poder trabajar de lo que me gusta’. Y lo que me gusta es: estar metida en una planta, una fábrica, hacer algo..., ser parte de esa rueda productiva... Siempre dije: ‘yo quiero ser la persona que le de trabajo a la gente’. Esa idea me mueve para seguir.” (EC07)

“(Una vez que termine la carrera terciaria, y al retomar la carrera en la FRBA) Yo seguiría Ingeniería Electrónica o en Sistemas o Informática, no para conseguir un trabajo, sino por gusto: yo quiero seguir estudiando para saber más.” (EC22)

En segundo lugar se ubican las motivaciones que llamaremos “externas” al sujeto, enfocadas preferentemente en valores sociales relacionados con el hecho de estudiar una carrera o con el ejercicio profesional, vistos como un modo de integrarse socialmente. En particular, los jóvenes hacen referencia a aquellos que marcan fronteras entre los individuos, como “ser alguien”, “sentirse respetado” o acceder a un buen nivel material de vida.

“Mi objetivo con estudiar esta carrera es, en parte (...), posibilidades laborales. Lidar con posibilidades laborales buenas.” (EC15)

⁷² En adelante al referirnos a los testimonios de los estudiantes indicaremos el código que figura en el Anexo de la sección correspondiente, y donde se han sintetizados las principales características sociodemográficas y su perfil académico computado en el promedio de finales aprobados por los años de permanencia en la carrera.

“Uno después tiene que estudiar y ser alguien. Uno no puede vivir del deporte...” (EC12)

Un tercer tipo de factores asociados a la elección de la carrera o al hecho de realizar estudios universitarios remiten más directamente a la familia del alumno. En efecto, en la mitad de los relatos se hace referencia a la ocupación o a la profesión del padre, o de algún otro varón del núcleo familiar (abuelos, tíos, hermanos, cuñados, primos), o a los deseos o consejos del padre o de la madre.

“Porque a él (al padre) también le hubiera gustado que mi hermano o yo fuéramos doctores. Porque en mi familia no hay doctores y eso es una deuda pendiente que hay en mi casa... alguien que sea doctor.” (EC23)

Si bien no en todos los casos esta referencia a la familia es connotada en forma positiva, lo que deseamos subrayar aquí es el hecho de que exista. Más adelante veremos estas diferencias en la percepción.

A continuación se describen las distintas motivaciones de los tres subgrupos.

Las elecciones de quienes logran insertarse durante el primer año

Entre los estudiantes que logran un buen ritmo de inserción en el primer año, están presentes esos tres tipos de impulsos, si bien en distintas combinaciones y con algunas particularidades. Como la referencia a la influencia de la familia:

Cómo decía G.: “mi viejo (...) es Ingeniero Civil y yo ahora me desvié un poquito”. (EC03)

“La motivación... Supongo que habrá sido por cómo me criaron que comprendí la utilidad de ser profesional...” (EC06)

Una particularidad es que los más nuevos –que llevan un año en la universidad– no hacen referencia a expectativas de reconocimiento laboral o material, pero en cambio algunos expresan un anhelo social de otro orden. Son quienes se sienten estimulados por la

utilidad común que imaginan podrán dar a su carrera, por la posibilidad de transmitir conocimiento y de mejorar la sociedad.

“Yo quiero revolucionar el mundo creando un Google. Estoy pensando en sistemas para la educación: los nuevos paradigmas de la educación no va más el profesor estando enfrente explicándole a los alumnos.” (EC01)

Hay en ellos una clara proyección de sí mismos y de su carrera en un futuro que tiene connotaciones más colectivas que privadas e individuales. El subgrupo de estudiantes que tras una lograda inserción inicial continuaron la carrera un ritmo adecuado y están muy próximos a recibirse, acaso por ello, al referirse a sus motivaciones mencionan el deseo de insertarse en un campo profesional y de acceder a un buen estándar de vida.

–¿Qué te sostiene, a pesar de tus objeciones, para mantenerte en la carrera?
– Y hoy... por las herramientas que me significa, por tener el título. (EC08)

Entre las motivaciones intrínsecas, lo que distingue a todo el grupo de buen rendimiento es la presencia de los significados afectivos que el estudio o el ejercicio de la futura profesión tiene para ellos, en su relato abundan las referencias emocionales, como el amor que sienten por lo que estudian en su carrera, así como su identificación con ella.

“Y me di cuenta de que yo soy mandón, me gusta organizar, armar, crear. Ingeniería Industrial es organizar la planta, ver los tiempos, organizarlos (...) el motor está en mis sueños, todo lo relativo a eso siempre me encanta...” (EC03)

También los impulsa su voluntad y su confianza en sus capacidades, un sentimiento de autodeterminación, y los tracciona por delante la imagen del futuro en el que proyectan el modo en que ejercerán la carrera.

“Yo soy muy sociable (...), me encanta relacionarme con la gente y el área de sistemas daba esa posibilidad de poder interactuar.” (EC05)

“Yo lo que sé es que soy muy curioso, por naturaleza soy curioso. Los intereses nacieron del mismo lado: de chiquito siempre me gustó armar cosas. Siempre me gustó crear.” (EC03)

Asimismo, son pocos los que tienen dudas respecto de su vocación, y en el caso en que ello se produce, se resolvió cambiando de especialidad sin que esto les presentara más que un ajuste en la elección originaria antes que un retraso o crisis en su avance.

Las elecciones de quienes se demoran en la inserción

Entre los estudiantes de inserción más lenta, que en la etapa inicial podían ser considerados en riesgo de abandono en virtud de sus prácticamente nulos aciertos en las asignaturas, se observa una combinación de motivos con ciertas particularidades. Si bien existen aquellos comunes a todo el conjunto, los elementos que hacen a su elección de carrera se traman en forma heterogénea, y los distancian en diversa medida de los grupos ubicados en ambos extremos. En verdad presentan rasgos de los dos: tienen más dudas que los primeros sobre su vocación, pero menos que los que abandonan; al igual que estos, su motivación rara vez descansa en la confianza en su capacidad; y la procedencia de su impulso puede obedecer a factores familiares, o bien exclusivamente a su voluntad individual.

“(Mis problemas al ingresar eran)... falta de organización, también falta de motivación (...) Y aparte tampoco estaba decidido si era lo mío o no...” (EC15)

“(Al explicar su decisión de ingresar a la universidad) Y, (si no hiciera la carrera) siempre estaría por debajo de alguien que tuviera un título de Ingeniero (como le pasó a mi papá).” (EC16)

Quisiéramos subrayar algunas características dentro de este subgrupo que diferencian a los nuevos estudiantes respecto de los que ya llevan más de cuatro o cinco años en la universidad. Los primeros no transmiten imágenes del campo profesional propio de su carrera, ni se perciben a sí mismos asociados a ella en el futuro. Por su parte, los más experimentados sí las expresan, y basan su elección en el deseo de acceder a una vida confortable, situación que no figura entre los de ingreso reciente. Por último, entre estos no surgen referencias a la familia como un ámbito en el que apoyarse, lo que sí está presente entre los más antiguos.

—¿Cómo imaginás que va a ser tu vida cuando te recibas?

–Por ahí voy a tener más posibilidades laborales dentro del área química y poder dedicarme de pleno a eso... (EC09)

En suma, los estudiantes que han ingresado recientemente parecen recostar algo más su proyecto personal sobre su familia, siendo aún borrosa su imagen del futuro al que podrá conducirlos la carrera.

Las elecciones de quienes abandonan

Los alumnos que abandonan sí presentan ciertos rasgos específicos que les da cierta homogeneidad y los distancia de los otros dos en cuanto a los motivos que los impulsaron en su elección. Casi todos ellos ven en la carrera un medio de insertarse socialmente con un estilo de vida más confortable, algunos la perciben como un camino que les daría una respetabilidad o reconocimiento social mayor que el logrado por sus respectivas familias de origen. Hay en ellos imágenes en las que el acceso a un título representa una marca o frontera social entre los individuos, aunque en muchos casos desconocen aspectos específicos del futuro campo profesional.

“Eso es lo que veo con Ingeniería: que el ingeniero gana 10 lucas por mes... pero el profesor no gana tanto. Por eso creo que mi búsqueda (...) hacia la ingeniería, fue del tipo: ‘voy a ser Ingeniero, voy a tener guita’, y la gente me va a decir ‘Ingeniero’ (...) en el fondo siento que es venderme un poco eso (...) el hecho de tener la billetera abultada, de ser socio de un club de Ingenieros.” (EC18)

“Cuando yo entré a Ingeniería yo no sabía qué se hacía con el título, yo entré pero no sabía qué íbamos a terminar sabiendo.” (EC23)

Y si bien algunos asocian la especialidad por la que optaron con sus intereses infantiles o adolescentes, al mismo tiempo manifiestan tener muchas dudas sobre su vocación y su deseo de sostener un proyecto de la envergadura que representa una carrera universitaria. Esta suele percibirse en muchos casos como una mera continuidad de la orientación técnica de su colegio secundario. Suelen sostener que la decisión de ingresar a la universidad se debe más a presiones o imposiciones familiares que a una elección individual.

“(Al explicar la elección de la carrera) “Sí (...) para el final de la etapa del secundario fue medio (...) no se automático, quería seguir estudiando y pensé: ‘qué voy a seguir estudiando... lo mismo que en el secundario’ (...)”

“(...) Siento que (...) en la UTN entré por miedo (...) no sé si fue tanto una dedición mía lo de seguir (...) y, con la guitarra es lo más interesado que puedo estar...” (EC24)

- ¿Y el miedo cuando apareció?
- Por mi papá, el siempre (...) me decía que la electrónica o la mecánica era lo único que servía...”
- Vos compartías esa idea...
- No.
- Y, para que haya trabajo y una remuneración razonable...” (EC24)

“No estaba seguro de qué quería seguir, y (...) mi vieja me dijo ‘anotate en la UTN en Sistemas’. Yo la verdad renegué de eso (...) no quería estudiar eso verdaderamente.” (EC19)

En el relato de estos estudiantes la carrera no aparece vinculada a su afectividad ni a valores significativos en su biografía personal, más allá de aquellos de connotación social mencionados. No figura entre sus móviles personales la confianza en su fuerza de voluntad para postergar disfrutes inmediatos y asignar tiempo a la carrera. En efecto, suelen dudar de sus capacidades para alcanzar las exigencias de la carrera.

“No sé si me va a ir tan bien, sinceramente, todo este tiempo: primario, secundario, terciario, nunca fui de ponerle mucha dedicación a las cosas.” (EC22)

LOS OBSTÁCULOS EN EL ENCUENTRO

Al llegar a la facultad el estudiante se encuentra en un equilibrio producto de su historia previa, tramada sobre la base de sus motivaciones, sus expectativas, su trayectoria académica y sus características personales y sociofamiliares. Los obstáculos que percibe impactan sobre ese equilibrio, y en ese proceso tiene su inicio un nuevo tránsito, del preindividuo al individuo. Es decir, que con ellos comienza el proceso en el que se pondrá

en juego la capacidad de individuación del sujeto a partir de entrar en relación con su nuevo ambiente, de apropiarse de los recursos que le provee y dar así un paso más en el camino de volverse uno distinto y separado del medio del que proviene. A continuación se describen los obstáculos de diversa naturaleza referidos por los estudiantes.

Contexto de origen: límites materiales

Algunos obstáculos se vinculan con factores materiales que, no obstante, ya estaban presentes en su contexto anterior y cuya existencia en cierto modo el estudiante ya conoce. Identificamos entre estos factores de interferencia los siguientes:

1. la falta de tiempo por tener que trabajar durante jornadas de muchas horas, o por estar ocupado en otras actividades en forma intensiva, como el desarrollo de una práctica deportiva;
2. el carecer del hábitat adecuado para concentrarse; y
3. situaciones específicas de los estudiantes cuyo contexto se ve afectado por los cambios propios de la vida adulta.

Si bien, esos cambios vitales coinciden en muchos casos con los anteriores, la calidad de su impacto es muy diferente en virtud de la edad del estudiante, que en su mayoría superan los 30 años. Sus situaciones pueden incluir:

- a) necesidad de independizarse de la familia de origen, de autosostenerse económicamente o de asumir cargas de su nueva familia;
- b) sentirse inhibidos o extraños frente a las diferencias generacionales con sus pares: vergüenza ante lo que perciben como una desactualización de su capital cultural o de sus códigos de comunicación;
- c) sentir que ya ha pasado para ellos el momento de hacer una carrera universitaria.

Contexto de origen: déficits relacionales

En este grupo se incluyen las carencias y las tensiones o rupturas que afectan la trama de relaciones familiares constitutivas del estudiante. En efecto, pueden representar un obstáculo los déficits de apoyo del grupo familiar, por haber emigrado de su lugar de

origen, o por estar distanciados geográficamente de su padre. También puede ser un obstáculo vivir en un ambiente conflictivo, que recarga al joven de responsabilidades, o deriva en falta de contención.

La presencia de vínculos conflictivos implica una carga emocional al tiempo que priva al estudiante de la contención propia de los vínculos familiares saludables. Entre ellos incluimos:

1. el vínculo con el padre, cuando existe una mala relación afectiva, o el joven tiene una imagen de él que afecta su rol de autoridad del sistema familiar, o no es reconocido como tal;
2. las afecciones a la calidad del vínculo entre el estudiante y su madre;
3. la mirada de desaprobación o indiferencia del padre o de la madre sobre la carrera del hijo/estudiante.

Déficits en el autoconocimiento y la vocación

Otra categoría de dificultades tiene su origen en algo que es más interno al sujeto, como los déficits de vocación o de autoconocimiento, que generan tensiones expresadas en diversas formas:

1. dudas, contradicciones o falta de claridad en su orientación vocacional;
2. crisis de prioridades, en las que la carrera ocupa un lugar inferior en su escala de jerarquías;
3. dificultad para proyectarse a sí mismo en la futura profesión.

Si bien es conjeturable que los problemas indicados en este último punto ya estaban en él antes de llegar a la universidad, es frecuente que recién se manifiesten durante su proceso de encuentro con ella. Es entonces cuando el joven lo expresa o lo advierte bajo diferentes sensaciones:

- a) pérdida de interés general en los temas de la carrera;
- b) visión negativa del campo de acción de la profesión;
- c) encontrar satisfacción en una actividad alternativa a la de estudiar en la universidad;

- d) falta de motivación general que no logra explicarse;
- e) desvalorización o ambigüedad frente a los contenidos de la carrera;
- f) pérdida del sentido originariamente asignado al proyecto de ingresar a la carrera.

Déficits en el oficio de estudiante

Un grupo de obstáculos es más característico de los aspectos propios del "oficio de estudiante" que se espera adquiera el joven en su etapa de inserción inicial, y frente a los cuales encuentra que sus hábitos son inadecuados para exigencias propias de una educación superior. Entre estos se encuentran:

1. participación inadecuada en clase cuya consecuencia es no apropiarse de ese espacio de aprendizaje;
2. escaso tiempo dedicado al estudio, desorganización, falta de planificación o de un ritmo sostenido en la práctica y asimilación de contenidos fuera de las horas de clase;
3. baja tolerancia al disciplinamiento que requieren las reglas y las exigencias de un estudio universitario.
4. Otro conjunto de obstáculos lo representan las reacciones negativas frente a las dificultades y a las instancias de evaluación, tales como:
 - a) sensaciones de saturación o desánimo frente al cúmulo de contenidos que debe incorporar;
 - b) escasa tolerancia a la frustración derivada del fracaso o de los criterios aplicados por sus profesores en los exámenes;
 - c) inhibición, por temor o excesiva autoexigencia frente a las situaciones de evaluación;
 - d) sentimientos de angustia o reacciones psicósomáticas ante la exigencia, la complejidad o el fracaso.

Por último, se encuentran 5) las reacciones de resistencia a las reglas del juego académico, expresadas bajo diversas formas:

- a) negarse a estudiar ciertos contenidos por juzgarlos carentes de sentido;
- b) cuestionar los estilos didácticos o las formas de evaluación de un docente;
- c) percibir con juicios, imágenes o sentimientos negativos las normas académicas o institucionales que organizan el dictado de las asignaturas y la vida académica en general.

Características del cuerpo docente

El cuerpo docente puede constituirse en un obstáculo en sí mismo, independientemente de que el alumno cuestione sus prácticas:

1. estilos y metodologías didácticas poco motivadoras o deficientemente articuladas con la disciplina;
2. oscuridad o parquedad en la transmisión de la información;
3. aspectos de la personalidad del profesor que se manifiestan en el modo de dirigirse o relacionarse con el alumnado, como intolerancia o prejuicios;
4. déficits de los conocimientos requeridos por la asignatura.

Todos y cada uno de estos rasgos dañan el vínculo docente/estudiante, deterioran el clima institucional y, finalmente, derivan en el desconocimiento del rol de autoridad del profesor frente al curso, deslegitimación que constituye un obstáculo en sí mismo.

Contenidos de las asignaturas del ciclo inicial

Los contenidos de las asignaturas de los primeros años, su complejidad o densidad –en especial las ciencias básicas–, suelen ser percibidos como límites importantes. Con diverso grado de conciencia los estudiantes reconocen que ello se origina en los déficits de saberes y competencias que corresponden a etapas previas de su formación. Los más relevantes se refieren a:

1. un manejo de códigos específicos insuficiente o inadecuado;
2. incompreensión de las lógicas de los temas que se le enseña;
3. carencia de habilidades y conocimientos básicos que son prerrequisito para comprender los contenidos de la asignatura, entre otros.

Actitudes y aspectos de la personalidad

Otro tipo de obstáculos arraigan en aspectos de orden psicológico o en rasgos de la personalidad del estudiante, que se traducen en cierto tipo de actitudes que limitan su avance o impiden su intercambio con el medio. Ellos han sido organizados en tres subgrupos según el aspecto del individuo que afectan: su percepción del futuro, el distanciamiento del momento presente y las formas de relación con los otros. Son las que se describen a continuación.

Las formas de percepción del futuro

Un conjunto de estos factores afectan críticamente el modo en que el estudiante percibe el futuro o su carrera, a saber:

1. su mirada no está enfocada en la solución de las dificultades, ya sea por no querer o no poder imaginarla;
2. la percepción de la meta (insertarse y terminar la carrera) es conflictiva, a veces resulta demasiado alta, no está claramente orientado hacia ella o se siente incapaz de asumir proyectos de largo plazo por razones diversas y cuya comprensión no resulta accesible para él ni para quien observa el fenómeno;
3. incapacidad para postergar un disfrute inmediato;
4. falta de voluntad para sobrellevar incomodidades materiales, como el cansancio o la distancia que debe recorrer para concurrir a la facultad;
5. incapacidad para cerrar etapas previas al ingreso, como aprobar las asignaturas que adeuda de la educación media o completar otros trámites que son indispensables para ingresar a la universidad.

Distanciamiento del momento presente

Un segundo conjunto de rasgos afecta el impulso del estudiante para comprometerse con el momento presente, y comportan un límite que deben aprender a sortear para avanzar. Entre ellos se ha observado:

1. personalidad dispersa que le impide concentrarse para estudiar, o dicho de otro modo, algunas partes constitutivas de su sí mismo le impiden ocuparse de la tarea de ser un estudiante aunque lo desee;
2. desgano o falta de voluntad y de deseo de aprender;
3. déficit de confianza en sí mismo o en sus capacidades;
4. inestabilidad o desequilibrio emocional, o reacciones inadecuadas frente a situaciones nuevas o desafiantes;
5. dificultad para distinguir entre los problemas que son propios de una situación de aprendizaje (cognitivos) y aquellos cuya matriz es emocional o psicológica, lo que genera una visión confusa de la realidad.

El lugar y las formas de la relación con los otros

Un tercer subgrupo, dentro de los obstáculos psicológicos o de personalidad, se refiere específicamente al modo en que el joven se ubica en el rol de estudiante y se relaciona con los otros, que se caracteriza por estar cerrado a la información y a las oportunidades que el medio le ofrece. Las principales manifestaciones de esa posición son:

1. sentir dificultades para ocupar el lugar que el ambiente le tiene preparado, no encuentran su sitio y dice no poder "verse" como estudiante, o que "eso no es para él". El sentimiento de ser "inadecuado en su nuevo contexto", de fuerte inhibición, cuyas razones difícilmente pueden definir, termina expresándose en conductas de aislamiento frente al medio;
2. ser particularmente susceptibles ante el trato recibido de los profesores;
3. tener particular dificultad para relacionarse y comunicarse con sus pares, de quienes toma distancia ya sea por inhibición o autodesvalorización, o por percibir que sus metas son incompatibles con las propias, lo que finalmente le impide contar con un grupo de estudio;
4. tener una lectura conspirativa de sus relaciones con el entorno, que perciben como una amenaza (profesores o compañeros), ello complica su posibilidad de individuarse respecto del medio y de actuar con algún margen de libertad respecto de sus propias emociones.

LAS ESTRATEGIAS O LOS MODOS DE TRANSITAR EL IMPASSE EN EL ENCUENTRO

El proceso de inserción a la vida universitaria que interpela al estudiante al ponerlo frente a los obstáculos implica un tránsito en el que se pone en juego cambios de orden académico, cultural y ambiental propios del nuevo contexto socioeducativo. En ese tránsito, el estudiante va encontrando modos de afrontar las dificultades al involucrar el uso de recursos y herramientas. Algunas de ellas ya formaban parte de su capital cultural, otras las irá descubriendo a medida que el encuentro con ese espacio se despliegue en el tiempo. Tal es el conjunto de movimientos, posicionamientos y recursos que agrupamos bajo el nombre de “estrategias”. Ellas reúnen los modos de articulación del joven con el campo universitario, constituyen la instancia observable de lo que la sociología del saber señala como la “relación entre el sujeto y su medio”. Allí convergen el componente psicológico y el social, y se expresan aquellos recursos de los que el joven dispone: iniciativas, rasgos de personalidad, visión, mentalidad, redes sociales, entre otros.

El fenómeno de la inserción en la universidad puede asociarse a ese proceso de maduración de un individuo que Perls (2008: 36) define como la “trascendencia del soporte ambiental al auto soporte, de lo externo a lo internamente causado”. En ese marco, corresponde preguntarse ¿cuáles son los soportes del alumno en cada momento para sostener su condición de tal? ¿Son puntos de apoyo ambientales, o son propios, internos al sujeto? Entre esos puntos de apoyo se ubican las estrategias de aprendizaje. Ellas ponen de manifiesto el modo en que al interactuar con la institución los estudiantes activan su capital sociocultural mediante un trabajo individual. A ello nos referíamos – siguiendo a Charlot (2008: 38) – con aquella idea de que el ingreso a la universidad “no es sólo una cuestión de capital, sino también de trabajo”.

Las estrategias elegidas pueden o no contribuir al aprendizaje y, en consecuencia, al logro de la inserción del joven en el nuevo ambiente. Sobre la base de la observación de las trayectorias académicas de cada uno de los casos, pudimos distinguir aquellas adoptadas por quienes llegan a insertarse –aun teniendo dificultades– de las que predominan en el estudiante que abandona la carrera, más allá de que posteriormente reingrese al sistema de educación superior a través de otra disciplina.

Estrategias que favorecen la inserción

Las estrategias son el medio a través del cual el nuevo estudiante hace frente a la sensación de extrañeza propia del momento de inserción. Ellas congregan un conjunto de procesos de activación, dirección y persistencia –o no– de la conducta en la situación de aprendizaje. Por su intermedio el sujeto comienza ese recorrido en busca del que será su oficio durante unos años: el de “estudiante”. Como toda actividad orientada tiene un sentido que va del móvil al fin, y dependerá de estos el rumbo que el sujeto tome en cada caso. Si él logra llegar a la instancia de afiliación, alcanzará, si lo desea, su objetivo de permanecer en la carrera habiendo incorporado el *habitus* (estatus) de “estudiante universitario”.

Una gran parte de las estrategias son las que se orientan a mejorar ese estatus, y su enumeración muestra en cierta forma el proceso que hacen los estudiantes durante su etapa de inserción.

Administrar el uso del tiempo

La primera de las estrategias que hacen al “oficio del estudiante universitario”, acaso por la cual sería conveniente comenzar, se centra en la administración del tiempo, y puede abarcar todas o algunas de las siguientes situaciones:

1. conocer y reconocer las propias necesidades de tiempo y de ritmo de trabajo. Con esta se articula:
2. la adaptación a las exigencias académicas propias de la universidad, que conduce a organizar un ritmo sistemático de estudio, armar rutinas y aumentar el tiempo que le dedica, incorporando las noches y los fines de semana. Ello suele implicar:
3. una reestructuración de las jerarquías priorizando las obligaciones de la carrera y el tiempo que le dedica fuera del aula y reducir factores de distracción como un excesivo uso de la computadora con fines ajenos al estudio;
4. aprende a asumir actitudes premeditadas y a diseñar estrategias frente a las evaluaciones, que varían desde presentarse a rendir los exámenes finales en el mismo ciclo lectivo en el que ha asistido a las asignaturas, hasta enfocarse en la

preparación de los exámenes recuperatorios con el fin de regularizar la mayor cantidad de materias cursadas;

5. regula la cantidad de asignaturas en las que se inscribe, en especial quien se ha visto sobrepasado por los obstáculos de la etapa inicial y decide disminuir el ritmo de avance reacomodándolo a sus posibilidades presentes.

Involucrarse en la tarea

Adquirir el oficio implica también involucrarse en la tarea personalmente. Muchas actitudes y estrategias del estudiante en esta etapa hablan de ello:

1. comienza a hacer un uso criterioso de los materiales de estudio, asegurándose de contar con lo que necesita, usa los libros de la biblioteca o los propios para preparar las asignaturas; hace resúmenes de las clases y de textos en vez de estudiar de síntesis hechas por otros compañeros;
2. estudia por su cuenta y dedica tiempo a repasar y a practicar los contenidos, prueba alternativas para abordar y comprender los temas que le presentan dificultad y busca soluciones por sí mismo;
3. vuelve a cursar las asignaturas en las que ha tenido dificultades reinscribiéndose en el cuatrimestre siguiente o tomando los cursos de verano, a veces para adelantar tiempo, otras para repasar contenidos.

Adoptar conductas de empoderamiento

Es propio de quienes se inician en el oficio el adoptar conductas que aumenten el uso de sí mismo como recurso, y de ese modo ganar poder en la situación de aprendizaje. En este grupo quedan incluidas las siguientes disposiciones:

1. tener una actitud flexible frente a los primeros obstáculos encontrados en las clases presenciales, permitirse cambiar sus primeras reacciones, involucrarse y participar activamente tomando lo que en el aula está disponible para él;
2. poner voluntad en las tareas relativas al estudio, ser permeable en la búsqueda de soluciones y mantener el interés en las metas que jalonan el plan de carrera;

3. tener perseverancia para enfrentar la dificultad y practicar lo que más le cuesta; no desanimarse ante un tropiezo académico e intentar nuevamente hacer uso de las instancias de recuperación de un examen y de las herramientas adecuadas; mantener una actitud optimista, evitar una visión conflictiva de las situaciones;
4. tener ideas claras enfocadas en la solución, saber hacia donde desea ir o construir criterios para buscar el apoyo y el consejo adecuados;
5. ser autocrítico y valorar la importancia de adquirir una buena capacitación;
6. capitalizar los aprendizajes realizados en cada asignatura y en los intercambios personales al aplicarlos en nuevas situaciones;
7. hacer frente a los encuentros conflictivos en la relación con los otros y poder defender su posición.

Abrirse a los recursos del entorno institucional

La institución académica pone a disposición del estudiante gran número de recursos que no siempre son percibidos por el destinatario. Estar abierto a ese ámbito donde se desarrolla cotidianamente su actividad comporta una condición necesaria, si bien no suficiente, para apropiarse de tales herramientas y es también una oportunidad de empoderamiento. Las de esta naturaleza que hemos podido observar son:

1. mirar a su institución más allá de las aulas, estar atento a las oportunidades y a los recursos alternativos que se le ofrecen fuera de los cursos regulares. Es el tipo de estudiante que utiliza las tutorías, las clases de apoyo, los cursos complementarios, o aplica a becas y participa en convocatorias y actividades organizadas por la universidad, y usa sus recursos materiales –espacios e insumos– que le permiten concentrarse en su tarea;
2. mantener buenas relaciones o acercarse a sus profesores y otros referentes institucionales, pudiendo tomar los materiales de estudio y los consejos que le ofrecen;
3. vincularse con sus pares en relaciones de intercambio positivo, lo que en términos generales podemos llamar procurarse un buen clima en su ambiente académico cotidiano. En particular, conformar grupos de estudio con empatía y asociarse con

compañeros con saberes e instrumentos de los que él carece, capitalizar sus experiencias en las diferentes cátedras, los profesores, los estilos y lógicas de aprendizaje y evaluación. Ello implica mirar a sus pares como modelos positivos, capaces para orientar su conducta, tomar sus sugerencias y apoyo para afrontar los obstáculos;

4. por último, están quienes simplemente se den cuenta de que en el ambiente de la universidad se encuentra una valiosa información para resolver sus necesidades, más allá de que hagan o no uso de ella.

Buscar recursos de formación más allá de las aulas

Otro tipo de estrategias elegidas por el estudiante en este camino son las que los llevan a procurarse formación más allá de la impartida por sus docentes, entre ellas:

1. tomar clases con un profesor particular;
2. buscar información por Internet, en foros específicos sobre temas de las materias que cursa, o consultar con compañeros con más conocimientos y experiencia;
3. procurar conocer las reglas del juego implícitas en ciertas situaciones de aprendizaje, en particular las de disciplinas que le resulta más crípticas;
4. realizar actividades extracurriculares que aportan saberes útiles para aplicar en las prácticas que su oficio le demanda.

Conocerse a sí mismo

Otro grupo de conductas se encuentran más enfocadas a conocerse a sí mismo a fin de ampliar su capacidad para ubicarse adecuadamente en la nueva situación:

1. identificar las propias falencias, así como clarificar su auténtica vocación e intereses;
2. apropiarse en forma consciente de su deseo de obtener logros tangibles, y afirmarse en su capacidad para concretar sus objetivos;
3. procurarse orientación profesional con psicólogos o psicopedagogos que lo guíen en su búsqueda personal.

Estrategias que se orientan al abandono

Retirarse de la escena

Este conjunto de estrategias, por su naturaleza, son las que tienden al abandono de la escena universitaria, aunque no necesariamente este sea el deseo manifiesto ni el desenlace de las situaciones en las que se involucre el estudiante. Ellas pueden presentarse en un momento determinado del proceso de inserción, cuyo final es abierto y dependerá de su propio devenir; otras son el efecto de una decisión más clara y consciente.

En algunos casos el estudiante:

1. actúa manifiestamente sobre la base de reconocer su falta de interés y actúa de acuerdo a ello abandonando la carrera, cambiando de especialidad o dedicándose a otra actividad no académica.
2. En otros, reconoce los límites propios –momentáneos o no– para afrontar un proyecto de la exigencia y la extensión requeridas por la formación de grado universitario y decide iniciar una carrera de nivel terciario
3. Otra situación consiste en: abandonar la carrera sin un convencimiento claro y con dudas, percibiendo que el proyecto de hacer una carrera universitaria es un asunto abierto o pendiente en su vida, y que estaría dispuesto a retomarla cuando sus limitaciones presentes se hayan disipado.

No comprometerse con la tarea y mantenerse al margen de la escena

Una actitud alternativa es aquella observada en los alumnos que no se comprometen con la tarea y, sabiéndolo conscientemente o no, optan por “quedarse afuera”. Las estrategias en estos casos se caracterizan por:

1. no sostener un ritmo de estudio constante o regular, y solo estudiar muy poco tiempo antes de presentarse al examen, o directamente no estudiar;
2. utilizar únicamente apuntes de clase para preparar las asignaturas sin consultar otros materiales;

3. sostener una actitud de resistencia frente a reglas institucionales, o ante hechos y situaciones del contexto académico que no está en su poder modificar, anclándose en un sentimiento de enojo que vive como algo personal del medio hacia él.

Permanecer cerrados al medio

Otra forma de “quedarse afuera” es la adoptada por aquel estudiante que se mantiene cerrados ante el nuevo ambiente sin emprender ninguna acción que mejore sus capacidades y le permita superar los obstáculos que se le interpone. Las más identificadas son:

1. permanecer aislado y replegado sobre sí mismo como en el primer momento. Mantiene su inhibición, no participa en clase ni logra hacer frente a las hostilidades que se juegan en el plano de las relaciones con pares o con docentes. Tampoco pide ayuda o soporte a su familia, o a especialistas, no busca apoyo en el ámbito universitario –profesores, pares, autoridades–, en algunos casos debido a que no logra superar el sentimiento de soledad; y evita las instancias de evaluación;
2. relacionarse con compañeros que no contribuyen a vincularlo con la carrera;
3. abandonar física y afectivamente las escenas en las que se siente interpelado o desafiado al no obtener logros. Así, deja de asistir a clase, no recupera las evaluaciones reprobadas, tiende a “sacarse el problema de encima”, y a menudo siente alivio al no afrontar el obstáculo; en algunos casos interpretan sus déficits académicos con argumentos que los encubren.
4. Dejar que la falta de interés sea más fuerte que su voluntad, así deja pasar el tiempo sin buscar soluciones, herramientas o estrategias alternativas a las ya probadas; o tiende a imaginar que las dificultades se resolverán por sí solas, sin la propia intervención.

MODOS DE PERCIBIR, MIRAR Y UBICARSE EN LA SITUACIÓN

Las diferentes estrategias de aprendizaje implican y ponen de manifiesto la variedad de modos en que un sujeto es capaz de percibir, de mirar y de ubicarse ante una misma situación. Respecto de ello, las que se observaron en el grupo de estudiantes fueron divididas en tres:

1. según la forma en que el joven se mira a sí mismo;
2. según el lugar que él se asigna en el ambiente de aprendizaje; y por último,
3. de acuerdo con el modo en que mira y se relaciona con el otro en ese contexto.

De cada una de esas formas dependerá el rumbo que él tome y las posibilidades de lograr con éxito su inserción inicial en la carrera universitaria. Pero es necesario tener presente que todas ellas surgen de una historia individual y colectiva, psicológica y social; traducen el proceso que atraviesa el sujeto al encontrarse frente a la próxima instancia de individuación. En fin, explican el modo en que intentará continuar haciéndose único y separado, en tensión con su intrínseca necesidad de mantener al mismo tiempo sus vínculos constitutivos.

Modos que juegan a favor del encuentro y la individuación

Cómo me miro a mí mismo

La percepción que tenga de sí mismo el estudiante puede contribuir con la meta propuesta y trazada al ingresar a la carrera. Se trata del autoconcepto, ese conjunto de autopercepciones que, como hemos señalado, contiene la autoimagen, las ideas y las creencias que el sujeto tiene de sí mismo, incluye su autoestima y la valoración que hace de sí mismo y de sus potencialidades académicas (González-Pienda, 1993, 2002). El autoconcepto afecta su motivación y en consecuencia puede limitar sus esfuerzos para rendir, influyendo fuertemente en los resultados que obtenga.

Ordenamos en cinco grupos estos modos:

1. desear demostrarse a sí mismo o a los otros que es capaz de lograr un objetivo;
2. fundarse en un principio de autoafirmación que lo lleva a estar convencido de sus capacidades, sus derechos o sus deseos, y a confiar en sus propios recursos, tales como los conocimientos adquiridos en instancias previas a la universidad;
3. tener consciencia de las propias limitaciones;
4. saber que la resolución de los obstáculos depende de sí mismo, y no de otros; y

5. ser capaz de discriminar entre sí mismo y el contexto, desarrollando su capacidad de individuación.

Qué lugar me asigno en la situación

Un lugar que favorece los objetivos de inserción, sin por ello ser una condición suficiente, es aquel en que el estudiante se percibe como *protagonista* de la nueva escena. Este es el efecto observado cuando el joven se ubica en el centro y toma la iniciativa en la resolución de sus problemas e intenta superar sus propios límites.

Cómo miro y me relaciono con el otro

El sujeto, en tanto ser vivo no está *situado* en un entorno, sino que está *en relación con* él. Se encuentra biológicamente abierto a ese medio, orientado hacia él, se nutre de él, y tiene la potencialidad de asimilarlo. Esta posición supone una mirada sobre y una relación con los otros. En tanto ser relacional, su manera particular de mirar impacta necesariamente sobre las situaciones en las que se encuentra, y está implícita en las estrategias por las que opta.

Las posiciones que pueden favorecer sus objetivos son las siguientes:

1. estar permeable y abierto al medio, movilizarse y dejarse afectar. El sujeto permanece abierto y conectado con su ambiente, aunque no siempre contenga elementos positivos, ya que lo característico es que el hecho le permite ser movilizado por lo que percibe afuera de él;
2. relacionarse comprometiendo sus afectos y sus deseos, como cuando ama o anhela el objeto de conocimiento en sí mismo;
3. mirar con criterio propio y receptividad al medio, por lo que sabe identificar aquello que lo favorece del entorno en cada momento, o solicita el apoyo de los otros, sean estos sus familiares, sus pares, u otros afectos;
4. mirar el futuro, sus objetivos personales y proyectar imágenes propias a largo plazo;
5. la atribución causal de sus problemas a factores ajenos a sí mismo es baja, lo que lo lleva a descartar lecturas conspirativas de la realidad y de su relación con el "otro".

6. relacionar su deseo personal con una utilidad social, como por ejemplo vincular su carrera con la resolución de una necesidad social.

Quisiéramos destacar que de estas formas de mirar y relacionarse con el otro y con el medio, hay dos rasgos que se observan en la gran mayoría de los casos de buena inserción. La primera es la de estar abierto y conectado con el medio, en contacto, más allá de los resultados y sentimientos que ello genere. La segunda, es que su mirada es poco conspirativa, por lo cual rara vez pone afuera la causa de las propias dificultades o imagina intenciones deliberadas del entorno. Esta posibilidad cobra sentido toda vez que la relación con el saber comprende la relación con el otro, que es quien lo ayuda a aprender, y esta relación puede ser de admiración o de rechazo. Pero, al mismo tiempo, ese “otro” se superpone con la imagen del otro que cada uno lleva dentro de sí, y que también regula la relación que se mantiene con la persona real que participa del aprendizaje, interponiendo el juicio y la valoración que el sujeto hace del otro concreto. Esta forma del “otro” es la que se hace presente en la percepción.

El poder constructivo de la realidad que se reconoce en estas formas de “mirar” resulta relevante a la hora de considerar eventuales dispositivos de intervención y de apoyo en las dificultades de inserción. En efecto, toda vez que sea posible tender un puente con el estudiante, es dable imaginar una eventual reelaboración de sus percepciones, y la instrumentación de intercambios positivos que recreen espacios donde no los había, y cuya génesis radica en obstáculos de la propia percepción.

Modos que resisten el encuentro y limitan el movimiento de individuación

Cómo me miro a mí mismo

El modo en que el estudiante se autopercibe puede impactar negativamente en su capacidad para insertarse. Encontramos fundamentalmente dos de esas estructuras perceptivas:

1. enfocar su mirada solo en las propias limitaciones y en los problemas que le presenta la inserción académica;

2. percibirse solo frente a las dificultades que le presenta el encuentro con la universidad, lo que suele combinarse con una mirada poco clara sobre sí mismo que le impide distinguir sus partes constitutivas de las del "otro".

Qué lugar me asigno en la situación

También el lugar autoasignado en el nuevo escenario puede entorpecer el encuentro. En efecto, las estrategias asumidas en estos casos implican que, por acción o por omisión, el sujeto se ubique a un costado de la escena, o fuera de ella. Pero, sabemos que por la naturaleza de la acción de transitar una carrera el protagonista solo puede ser quien encarna la decisión, ningún otro puede hacerlo por él. Hemos observado que las vivencias y percepciones de un joven pueden desplazarlo del centro y así privarlo de un rol que le facilitaría la inserción en la universidad. Identificamos los siguientes tipos de situaciones que traen consigo esa pérdida de poder:

1. tener conciencia de las exigencias de la carrera y conocer los recursos que debería usar, pero percibir que algo inmodificable le impide accionar sobre la situación;
2. ser consciente de los propios déficits y no hacer nada para mejorar, o para conocer las causas de su falta de voluntad;
3. desestimar la búsqueda de los recursos propios del “oficio de estudiante”, encontrándose bajo la hegemonía de una visión pesimista o escéptica frente a la posibilidad de cumplir con las demandas de ese oficio.

Cómo miro y me relaciono con el otro

Observado el sujeto desde su modo de vincularse con los otros, identificamos algunas formas que van generalmente asociadas a experiencias de abandono o de grandes dificultades para lograr una buena inserción. Las principales formas de percibir y de ubicarse en la escena universitaria que pueden “leerse” en el relato de estos estudiantes son:

1. rehuir relacionarse con el otro;
2. no mirar, o tener una mirada borrosa o confusa de la situación;
3. tener una mirada conspirativa del entorno;

4. mantener vínculos conflictivos con el propio sistema familiar.

El tipo de “mirada conspirativa” en su relación con los otros se percibe casi exclusivamente entre quienes tardan en insertarse pero, aun así, no abandonan. Esta visión también puede ser la primera reacción de ciertos estudiantes cuando se encuentran con las particularidades del ámbito universitario, si bien más tarde logran una muy buena inserción. En estos casos, el contar con otras disposiciones les permite contrarrestar el efecto paralizante y la sensación de impotencia propias de ese estilo de miradas.

RECURSOS Y HERRAMIENTAS

Las estrategias de aprendizaje que el estudiante instrumenta ponen en juego recursos de diversa naturaleza y procedencia. Algunas son disposiciones y condiciones materiales generados en el contexto del que proviene el joven, y que ingresan junto con él a la universidad. Otros son los que esta pone a su alcance, de los cuales el alumno debe apropiarse. Por último, están los que el joven busca y encuentra más allá de los límites de la institución.

Hábitos de origen

Entre los hábitos y actitudes que el estudiante porta desde su contexto de origen se destacan:

1. la buena formación previa en la educación media que el joven ha sabido capitalizar;
2. hábitos compatibles con el oficio de estudiante adquiridos en el desarrollo de actividades extracurriculares o en tramos de carreras anteriores;
3. su disponibilidad e impulso para involucrarse en cada situación;
4. habilidad para relacionarse socialmente, incluyendo a profesores y a pares, sea en forma individual o armando redes;
5. capacidades para actuar en situaciones de examen o que requieren focalizar la atención;
6. capacidad para escuchar y tomar los consejos de los otros.

Actitudes asertivas en la situación de encuentro

Algunas actitudes del estudiante que se activan en la situación de encuentro son el resultado de una combinación de sus disposiciones constitutivas con los componentes y actores específicos de cada contexto. Su emergencia dependerá de la forma de estas combinaciones y del estímulo que cada ámbito sea capaz de proponer. El individuo no siempre conoce ni controla la forma en que se activarán. Cuando se ponen en juego, están al servicio del aprendizaje y de la afiliación, a saber:

1. la participación comprometida en la clase, vinculada con la capacidad de estar presente;
2. disponibilidad para aplicar tiempo al estudio y a la práctica de contenidos; y
3. disponibilidad para conocer y apropiarse de las reglas de juego del nuevo ambiente.

Recursos materiales del contexto familiar y redes sociales

El sistema o campo familiar comprende tres modalidades materiales de capital: cultural, social y económico. Ya sea en objetos o en relaciones, el estudiante dispone de ellos al ingresar a la universidad, y constituyen soportes sustantivos para el proceso de inserción. También la participación en otros ámbitos aporta capital social y cultural, como en el caso de quienes tienen un compromiso activo en instituciones religiosas, o en la militancia política, donde adquieren prácticas trasladables al espacio académico. Estas diferentes formas de capital intermedian y modulan su relación con el saber.

Los recursos más observados se agrupan en los siguientes núcleos:

1. sostén económico familiar asociado a la posibilidad de dedicarse solo a estudiar sin tener necesidad de salir al mercado de trabajo;
2. ámbitos físicos apropiados, propios o bajo su control, como el hogar familiar o de otro tipo en el que desarrollar su vida cotidiana;
3. saberes y objetos de los miembros de su familia que constituyen un capital cultural, entre los cuales se incluyen los estudios formales de nivel superior de los padres;

4. lazos afectivos históricos y significativos con compañeros que poseen intereses y experiencias afines a su meta académica presente;
5. relación de su biografía previa con adultos y con redes de ámbitos sociales no familiares que constituyan modelos para el presente del joven universitario: del colegio secundario, de instituciones políticas o religiosas, de otras organizaciones civiles o del ámbito laboral.

Recursos relacionales afectivos del ámbito familiar

Se trata de los vínculos del estudiante con los miembros de su sistema familiar. Muy especialmente los que mantiene desde su lugar de hijo, e incluyen tanto la calidad de la relación con el padre y con la madre como la mirada de cada uno de ellos sobre las metas del hijo. Así, por ejemplo, cuando son positivos o saludables y las miradas se dirigen al hijo o a sus proyectos, cumplen un rol de apoyo que puede ser determinante para el éxito. También se incluyen aquí las relaciones fraternas, el vínculo con los abuelos.

Recursos relacionales institucionales y extrainstitucionales

Otro recurso lo constituyen las personas con las que el estudiante se relaciona en su situación presente y a las que acude en el marco de las estrategias descriptas. Enumeradas aquí, ellas son:

1. profesores y tutores de la carrera con actitudes favorables hacia el estudiante y sus necesidades;
2. compañeros de la carrera, y un clima académico confortable;
3. profesores particulares externos a la facultad; y
4. ayuda profesional no académica: psicólogos, psicopedagogos; orientación vocacional.

Recursos materiales de la institución académica

Cuando el estudiante ingresa a la universidad encuentra recursos que están en juego en las estrategias de aprendizaje que hemos referido y son tomados en diversa proporción.

Estos son:

1. materiales administrados por los profesores de la carrera como textos de estudio o el aula virtual;
2. materiales disponibles en diversos ámbitos de la universidad: parciales resueltos, apuntes de los profesores, textos de estudio editados por el centro de estudiantes;
3. foros y sitios en la web especializados –“UTNianos”, “Mi cursada”, redes sociales como Facebook– u otros sitios de Internet que incluyen experiencias de otros estudiantes, contenidos y datos útiles;
4. apuntes producidos por otros compañeros;
5. libros propios o de la biblioteca;
6. clases de consulta fuera del horario de cursada y otros dispositivos institucionales de apoyo informados en carteleras y otros medios de difusión;
7. espacio físico de la facultad para estudiar en horas libres.

LOS OBSTÁCULOS SEGÚN LAS FORMAS DE INSERCIÓN

Los obstáculos y las estrategias implementadas por los estudiantes para hacerles frente y procurar su lugar en la universidad se presentan en distinto grado de frecuencia y varían según la trayectoria de quienes los encuentran. A continuación señalamos los que tienden a ser comunes a todos los casos estudiados, y posteriormente se identifican los más característicos de cada tipo de inserción, manteniendo el criterio que utilizamos para analizar las motivaciones.

Los principales obstáculos para el aprendizaje

Los principales obstáculos mencionados por los jóvenes, independientemente de su trayectoria, son en primer lugar los hábitos inadecuados para desarrollar su "oficio de estudiante". El más común en el momento inicial es el nulo o escaso tiempo dedicado al estudio, o la falta de un ritmo sostenido en esta actividad. En algunos casos, pero de ninguna manera en todos, ello se asocia a un segundo obstáculo: la falta de tiempo "objetivo" que afecta a los que trabajan muchas horas diarias. Los conflictos de vocación o

de autoconocimiento son también predominantes, y se presentan como poca claridad o contradicción en sus deseos respecto de la carrera que han elegido.

Otro obstáculo consiste en la resistencia ante el aprendizaje que se expresa en las objeciones a los “estilos” didácticos y de evaluación del profesor.

“Este profesor daba quinientas vueltas para llegar al resultado... Nunca terminé de entender por qué lo hacía tan complicado a propósito...” (EC13)

Cabe recordar lo señalado sobre los principios básicos de la relación con el saber a la que alude Charlot. El autor francés subraya que los jóvenes aprenden en contacto con personas con las cuales mantienen relaciones que exceden la tarea específica de instruir, por lo que su relación con ellas no puede ser reducida a esa tarea. Así, un profesor no solo instruye sobre contenidos, también es agente de una institución y es un individuo singular con una determinada historia, posición social y personalidad. Es con este conjunto complejo con el que se vincula el estudiante y el que está en juego cuando percibe al profesor como un “obstáculo”.

Por último, pero no menos importantes, están los factores que hemos nombrado como “psicológicos” del estudiante. Entre ellos incluimos ciertas formas de percibir su entorno, como por ejemplo, tener una mirada que no se enfoca en la solución de las dificultades; la falta de voluntad y desgano más o menos indefinido que paralizan al joven frente a las situaciones presentes; o una actitud de asilamiento o incompatibilidad con sus pares.

“Y, creo que fue una cosa de ánimo, que me fui desanimando y sintiéndome mal... no sé si llegó a ser como depresión pero algo parecido, era como sentirme mal todo el tiempo... no fue que un día dije ‘no vengo más’, era como que no me sentía... decía ‘hoy falto, hoy falto’” (EC24)

Los obstáculos para quienes se insertan con éxito

Del conjunto de los obstáculos posibles, entre los estudiantes que tienen éxito en su inserción inicial, se observan algunos problemas de orientación vocacional, la aplicación de

poco tiempo al estudio y la resistencia a ciertos estilos didácticos y de evaluación de algunas cátedras.

“No es raro que alguien esté estudiando y al final se dé cuenta que no le gusta. Pero uno no la deja. (...) me costó mucho encontrarle el motivo (para seguir). Desde primer año pensé en dejar la carrera.” (EC08)

“Análisis (Matemático I)... la tenía un poco atrasada. Lo peor fue que después de las vacaciones, me costó muchísimo volver a sentarme a estudiar todos los días.” (EC0E)

“(En las materias de primer año) te exigían muchos temas de memoria, más que por razonamiento. Hay muchos temas, mucho contenido que vos tenías que tener en el cabeza.” (EC01)

Este grupo también reconoce otros obstáculos que son menos frecuentes en el resto de los casos: dificultades para participar adecuadamente en la clase; la complejidad y la densidad de los contenidos de las materias del primer año; la actitud desmotivadora y prejuiciosa de algunos profesores frente al alumnado, o así percibida por ellos; y las tensiones frente al uso del tiempo en actividades que compiten entre sí y conspiran contra los resultados académicos.

“Tendría que preguntar más en clase (...) agarrar un ejercicio y ver que por ahí es un planteo muy particular y hay algo que yo no sé cómo se hace.” (EC02)

“No importa cuánto tiempo sea. El tiempo en clase ya te pesa. Escuchando cosas que no me interesa escuchar, mientras podría estar haciendo otras cosas.” (EC08)

El grupo de estudiantes avanzados recuerda que durante sus primeros años en la universidad tuvieron que lidiar con la falta de tiempo que dedicaban al trabajo, con la intolerancia a la frustración frente a los fracasos, con los déficits de su formación previa y con la circunstancia de tener metas personales que competían entre sí.

“(Al hacer el curso de ingreso) tuve que ir a profesor particular por primera vez en mi vida. El polimodal de humanidades, ves algunas cosas pero lo que ves en el bachillerato es bastante básico.” (EC05)

Pero más allá de la presencia de estos obstáculos, lo que se destaca en todo el grupo es la escasa tendencia a advertir fuertes impedimentos en su inserción inicial. Más adelante veremos las estrategias a las que estos estudiantes recurren en ese proceso de encontrarse por primera vez con las exigencias propias de una carrera de nivel superior.

Si tomamos en cuenta el indicador del contexto de origen ya destacado, esto es la educación del padre y de la madre, se destaca la homogeneidad de todo el subgrupo: en la gran mayoría de los casos (90%) el padre de estos jóvenes tiene estudios universitarios completos, en tanto que las madres han alcanzado este nivel de formación en una proporción bastante inferior, el 33% de los casos, y el 67% restante se ha graduado en una carrera terciaria o tiene estudios universitarios incompletos.

Además, el 100% de estos estudiantes tiene un buen vínculo con su padre, en su percepción del rol de autoridad no tiene connotaciones conflictivas, y se trata de padres que miran con aprobación la decisión de su hijo de ingresar a la universidad. Esta observación cabe también para las madres, quienes en el 90% de los casos tienen muy buena relación con el hijo/estudiante, si bien su mirada tiende a enfocarse más en este que en su proyecto de carrera.

Los obstáculos para quienes se demoran en la etapa inicial

Los estudiantes a los que les lleva más tiempo cursar el primer año de carrera, tienden a destacar que sus principales dificultades son las que hemos agrupado como “hábitos de estudio inadecuados” adquiridos en la educación de nivel medio.

“La primera vez la abandone (la materia) en septiembre. Me fue mal en un parcial y la dejé. No había dejado que el conocimiento madure. Estudiar dos días antes no sirve.” (EC17)

Algunos tienen dificultad para ubicarse en el rol que la universidad les asigna, y les resulta difícil relacionarse con sus pares y sus profesores. Son los mismos estudiantes que muestran señales de relaciones conflictivas con su sistema familiar, y son los que manifiestan sentirse dispersos y carecer de voluntad o de deseos de estudiar.

“Los profesores, algunos, no sé por qué pero los odiaba... básicamente yo les hacía una pregunta y te miraban como si tu pregunta no fuese lo suficientemente inteligente... Bueno, ¿qué querés que haga?... yo me sentía mal. No les gustaban las preguntas” (EC11)

“(...) estudiaba solo, eso de estudiar con compañeros nunca me resultó (...) Por ahí si yo no hubiese superado ese sentimiento de soledad...” (EC15)

En cuanto al contexto educativo familiar de este grupo, en términos generales, es algo más bajo que el de los estudiantes de mejor inserción. De los diez padres, solo la mitad de los casos ha completado una carrera universitaria, dos la han iniciado sin llegar a terminarla y otros tres no superan el nivel de educación secundaria. Entre las ocho madres, la mitad ha completado carreras de nivel superior (dos universitarias y dos terciarias); y de las otras, una ha interrumpido una carrera universitaria, y tres no superan la educación secundaria incompleta.

También se distinguen del grupo anterior en el tipo de vínculo con su padre, el cual es bueno solo en la mitad de los casos, los demás estudiantes expresan conflicto, distancia o tensiones en la relación padre/hijo y en su percepción del rol de autoridad paterna. Aunque, en su mayoría estos padres miran con aprobación el proyecto de su hijo de hacer una carrera. Su vínculo con la madre tiende a ser mejor, ya que es bueno en el 75% de los casos; pero es menor la proporción de quienes perciben sobre sí la mirada de su madre, el 60% de los casos.

Los obstáculos para quienes abandonan

En este grupo todos los alumnos abandonaron la carrera en algún momento del primer año posterior a la aprobación del examen de ingreso. El obstáculo con mayor presencia en

sus relatos, comparado con los otros grupos, es el de déficit en su vocación íntimamente asociado a un déficit de autoconocimiento, que también se manifiesta en todos ellos.

“En un momento hago un quiebre en el verano y me digo: ‘Pero ingeniería no es lo que yo quiero’... ese ingeniero de corbata sentado en una oficina,... no.” (EC18)

“Ahora estudiaría... quizás hacer cosas cortas. Ya una Ingeniería no creo..., iba a durar ocho años, mínimo.” (EC23)

En términos generales, este grupo expresa con diversos matices el conjunto de déficits comunes indicados en el párrafo inicial. En particular el escaso tiempo dedicado al estudio y su resistencia a adecuarse a las situaciones que le propone la universidad, todo lo cual no colabora en la reversión de sus altos niveles de dificultad para comprender los contenidos de sus materias de primer año.

“Hubo algunos (profesores) que explicaban bien pero hubo otros que sentía que hacían un trámite de la clase (...) que iban a demostrar algo, sabían la clase, explicaban pero no podían bajar a un nivel de una persona en mi estado. Era como muy alto... Sentía que lo estaban explicando bien, pero no podían hacerlo para una persona que estaba en primer año. Eso que me paso lo hablé con muchos chicos y me dijeron lo mismo. Como que el profesor explicó todo pero no lo pudo bajar.” (EC25)

“Y... por ahí estudiaba cinco minutos y era como que me dispersaba y no quería dedicarme a estudiar... estudiaba cinco minutos y me iba.” (EC25)

También se destaca la presencia de un cierto tipo de rasgos personales que afecta su capacidad de individuación, e impide un movimiento que es necesario para que esta tenga lugar. En efecto, el estudiante parece detenido en el tiempo y en el espacio, en sus imágenes el futuro es borroso y no se encuentra asociado a la carrera, y es presa de sentimientos que le impiden vincularse activamente con su situación presente.

“(Me quedaba) en mi pieza, dormía más, dejaba pasar el tiempo, fue como una etapa medio exagerada de desmotivación creo que porque me sentía así y no era realmente lo que quería yo.” (EC24)

El contexto familiar de este grupo presenta el menor nivel de estudios formales de los padres y el mayor grado de elementos conflictivos en los vínculos entre el hijo-estudiante y el núcleo central de su sistema familiar, con relaciones interrumpidas u otras vicisitudes biográficas familiares que han dañado esos vínculos.

–Cuando te sentías mal en la facultad, ¿podías hablar con alguien? ¿Cómo fue la decisión de ir al psicólogo?

–Sí, porque en mi casa... no tengo trato con mis familiares... porque no sé, siempre mi papá y mi mamá se peleaban y no había como espacio para hablar, es como que quise ir al psicólogo para hablar.” (EC24)

“Cuando yo tenía 4 años, pasé un tiempo con ella (su abuela materna). Porque allá (en Perú) estaban mal las cosas y mis papás no podían criarnos a los dos (hijos), entonces yo, que era el mayor..., estuve un período de tres años (con la abuela).” (EC23)

(El papá) “llegó a estudiar hasta 4° año de ingeniero electrónica, y después hizo un terciario de visitador médico (...) Trabajaba, hasta hace poco. El tema es que mi papá tiene un problema motriz en el cuerpo, y empezó a tener varios inconvenientes (se refiere a una esclerosis múltiple). Y para la empresa no era viable seguir manteniéndolo.” (EC22)

En un único caso el padre de uno de estos estudiantes ha terminado una carrera universitaria, con la particularidad de que no la desarrolla profesionalmente ya que es un inmigrante de origen peruano y se desempeña como empleado administrativo. Entre los otros, en una tercera parte los padres completaron una carrera terciaria, una proporción equivalente interrumpió carreras universitarias, y otro tercio tiene estudios secundarios. De sus madres, la mitad ha cursado carreras universitarias, dos las han completado y tres no, de la otra mitad, unas tienen terciario o secundario completo.

Los estudiantes de este grupo tienden a mostrar vínculos conflictivos con su padre, en el 70% de los casos, aunque ello no afecta su mirada sobre la iniciativa universitaria de sus hijos, que es percibida con aprobación en el 60% de los casos. El vínculo con la madre suele ser mejor que con los padres, ya que es bueno en más de la mitad de estas familias, y en ellas su atención tiende a estar más dirigida a sus hijos, y cuando esto no ocurre, su interés está puesto en la carrera.

En suma, desde el punto de vista del contexto familiar, se observa que a menor rendimiento académico del estudiante es mayor la presencia de vínculos conflictivos con su sistema de origen, en especial con el padre, cuya autoridad se encuentra afectada. Sin embargo, el interés puesto por este en la carrera del hijo permanece constante, independientemente de los logros que el estudiante haya obtenido en su proceso de inserción. Por su parte, la mirada de la madre se enfoca preferentemente en su hijo.

En cuanto al nivel educativo familiar, es interesante señalar que los estudiantes que se insertan con éxito son aquellos cuyo padre ha obtenido el mayor nivel de formación, pero esto no se verifica para las madres, cuyos estudios presentan mayor variación y son algo más bajos. Podríamos conjeturar que para este grupo es más determinante el hecho de que sea el padre quien exprese con su propia biografía el valor de la educación superior, hecho que no es necesario para sus madres.

En lo que respecta a los obstáculos percibidos en cada grupo, se advierte que su número y variedad crece sustantivamente entre los estudiantes que se retrasan y los que abandonan. Estos últimos tienen el doble de obstáculos en variedad y cantidad. Su modo de percibir también es diferente, ya que entre los que se insertan lentamente, las dificultades tienden a ubicarse fuera de ellos: la complejidad de los contenidos, su relación con pares y profesores. Entre quienes abandonan, las dificultades identificadas se perciben como internas al sujeto y suelen responsabilizarse por ellas.

Cabe señalar que más allá de esta percepción, ello no equivale a afirmar que las dificultades sean solo del individuo, que comienzan y terminan en él. La información sobre sus contextos familiares permite conjeturar que es en su configuración –vital para el sujeto desde su nacimiento–, donde se modela su perceptiva, luego internalizada por el sujeto, que

así las percibe como propias, únicas y separadas del origen. Dentro y a la vez fuera del sujeto, sus relaciones constitutivas siguen actuando en los nuevos contextos, bajo el ropaje de la “percepción” siguen uniendo al hijo-estudiante como un hilo de plata a su familia.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, RECURSOS Y MODOS DE PERCIBIR SEGÚN LAS FORMAS DE INSERCIÓN

Como en todo proceso de socialización y formación, al llegar a la universidad el estudiante se encuentra en primer lugar con lo que lleva consigo mismo, lo reconoce o lo descubre, y lo contrasta con lo que el nuevo medio le demanda. En función de ello va tomando decisiones sobre el camino que se abre a su paso. En ese tránsito un factor determinante es el objetivo que lo orienta, es decir, las motivaciones que ya hemos referido. Entre los componentes que reconoce están los deseos, los valores y las prácticas sobre la educación encarnadas primero por sus padres y, ya en la universidad, internalizadas por los hijos/alumnos, en un proceso que, como después veremos, no es lineal.

Cuando llegue el momento, el estudiante los traducirá a su manera en estrategias de aprendizaje y actitudes, en recursos y roles asumidos para cada situación. Así cobra vida una nueva etapa en su proceso de singularización y de subjetivación, a través del cual al tiempo que expresa su contexto de origen inicia su diferenciación respecto de él. El estudiante, en tanto ser activo, interviene con variadas estrategias ante los obstáculos. Ellas pueden acercarlo o no a su meta original. En tal capacidad se expresa su potencial y en el encuentro se despliega su proceso de individuación cuyo desenlace es incierto.

Principales estrategias, recursos y percepciones que favorecen la inserción

En términos generales, cabe señalar que entre las enumeradas, las principales estrategias que contribuyen a la inserción –aunque los resultados dependen de la combinación de muchos factores– son las que al mismo tiempo favorecen la capacidad de individuación del sujeto, generando cierta distancia entre su sí mismo y el medio. Son las que proveen las herramientas para ser a la vez “separado” y “uno” con ese nuevo ambiente. Se trata de las conductas que “empoderan”, entre las que se destacan: la perseverancia y la capacidad de aplicar un pensamiento poco rebuscado para conocer y evaluar la realidad en ese encuentro.

“...di el primer final y me bocharon, me di cuenta que quizás había que pensar en las herramientas que nos dan y ver cómo las combinamos para resolver el ejercicio.” (EC02)

En sintonía con estos, otros de los dispositivos predominantes son los que llevan al joven a “conocer y reconocerse a sí mismo”, y consisten en identificar las propias falencias, sus deseos y su vocación. También se incluyen entre las positivas, las estrategias que le permiten al sujeto “estar abierto a los recursos disponibles en la universidad”. En particular las que lo llevan a mirar más allá de las aulas y tomar lo que allí se le ofrece: tutorías, materiales de estudios, espacios, etc., así como las relaciones positivas con sus pares. Ello, frecuentemente se combina con la decisión de aumentar el tiempo y mejorar el ritmo de estudio.

“(En el curso de una asignatura)... entonces empecé a estudiar como dieciséis horas al día... en el primer caso fallé, y en el segundo examen aprobé con un 4.” (EC11)

“El que no tiene la ayuda es porque no la buscó. Yo por ejemplo, no busqué la ayuda... no la busqué pero estoy enterado de que la hay...” (EC12)

Cada una de las estrategias enumeradas implica la instrumentación de las herramientas y los recursos ya referidos, si bien algunos tienen mayor presencia que otros. Independientemente de los resultados obtenidos durante su inserción, a los que más acuden los estudiantes son: los hábitos y las actitudes que traen consigo, en especial su impulso o motor personal, su capacidad para reconocer y apropiarse de las reglas de juego que el medio ofrece y sus habilidades sociales para relacionarse con sus pares. Otro conjunto lo constituyen los recursos materiales y las redes de relaciones de los que disponían desde antes de ingresar a la universidad, como: el tiempo y los espacios físicos en su hogar para estudiar fuera de las horas de clase y los vínculos familiares que los acompañan en su vida cotidiana y aportan su mirada de aprobación a las metas del hijo. Por último, los materiales de estudio suministrados por los profesores de la carrera y los que circulan por Internet.

Es posible reconocer en la sociogénesis de estos recursos la matriz de su contexto familiar y de su biografía previa, que el estudiante ya ha incorporado, independientemente

de que así pueda advertirlo cuando se refiere a ellos. En efecto, en la mayoría de los casos su disponibilidad se encuentra naturalizada por quienes la portan, y se les presentan como atributos individuales de cuyo origen no siempre son conscientes en toda su magnitud.

Las estrategias de los estudiantes de inserción óptima

Los alumnos de mejor rendimiento en la etapa inicial tienden a hacer uso de todas las estrategias relevadas, en diferentes combinaciones. Una característica de estos jóvenes es, en primer lugar, que al encontrarse con las dificultades sus reacciones tienden a ser proactivas, y no se toman demasiado tiempo para buscar e instrumentar las estrategias. Saben orientarse en su nuevo ambiente, y sin detenerse en complejos argumentos frente a las dificultades, acuden a todos los recursos que generalmente ya se encontraban a su disposición en el propio contexto de origen, y de ellos se valen en procura de los que aún no tienen.

“Yo creo que el alumno es la herramienta más eficiente de todas. O sea, vos vas y le preguntas a un alumno que ya cursó la materia y te va a contar toda su experiencia, qué le gustó, cómo aprobó los parciales, lo importante, te va a dar ciertas recomendaciones que los profesores o tutores no ven, porque están del otro lado, por eso yo creo que la mejor herramienta es el alumno, sin duda...”

(EC02)

Es en este grupo donde predominan las actitudes y las prácticas dirigidas a aprender el oficio que su rol les demanda: el de estudiar. Actúan para mejorar esa actividad, reconocen sus déficits y sus intereses y tienden a afirmarse en su vocación y en sus propios deseos. Comienzan a identificar sus necesidades en el uso del tiempo y van adquiriendo el ritmo de trabajo que les permita cumplir con los objetivos de las asignaturas que cursan. Como recuerda una estudiante que acaba de recibirse:

“...sin mi constancia no sé que hubiera hecho” (EC05)

Este tipo de alumno pone voluntad en la tarea y es flexible en la búsqueda de soluciones, se destaca por su perseverancia al enfrentar las dificultades y practicar lo que más le cuesta.

No se desanima ante un fracaso o un tropiezo académico y logra capitalizar los sucesivos aprendizajes.

“En Física I el segundo parcial lo desaprobé. Para el recuperatorio, estudié un poco más, y me saqué un 10. Yo tenía ciertas dudas, lo hablé con un amigo y me dijo ‘no, el profesor lo explicó así’, me pasó sus apuntes y me terminó de cerrar todo. Fue como: ‘listo, ya está, ya lo sé’. Entonces fui tranquilo porque tenía la última rosca.” (EC03)

“(Sobre la experiencia de dar finales) ... al principio produce tensión, a uno no le va bien... después uno ve el tema, trata de ponerse más tiempo y lo termina dando.” (EC09)

“Si a alguno le iba mal... era porque el tema no lo sabía, y el objetivo de la facultad es que uno aprenda los temas para poder usarlos en la carrera, yo no quisiera contratar a una persona que no sepa su área y haga cualquier cosa, tampoco me gustaría que apruebe una persona que no sabe el tema. Entiendo por ese lado que si yo no sé el tema no puedo aprobar la materia, es cuestión de volver a estudiar.” (EC09)

Algunos lo enuncian con palabras, otros no, pero por sus acciones muestran que son conscientes de que en su nuevo ambiente disponen de la información que su oficio les requiere y saben apropiarse de los recursos que le ofrece su universidad. Intercambian conocimientos y experiencias con sus pares y aprenden a tomar de sus profesores.

“(Se refiere a un amigo que estudia Ingeniería en Sistemas) ...Cuando tengo dudas acerca de la carrera, le pregunto a él y me orienta un poco. Así es como lo conocí a él y, hoy por hoy, somos amigos. Nos vemos siempre, y siempre algo de la facultad nos une.” (EC02)

“Hay un grupo de Facebook donde los alumnos publican y hacen preguntas referidas a materias y profesores.... Ahí yo que se, recomendaban, leí dos profesores:” (ECO2)

Lo más frecuente es que recurran a buscar información en Internet o en Foros de su especialidad antes que valerse de los libros propios o de la biblioteca de su facultad, a los que irán descubriendo e incorporando con el tiempo.

“(…) Hay otras páginas, hay un foro que se llama UTNianos pero es, básicamente, preguntar y pedir por información y hay otra página que está en afiches en las paredes de la facultad que se llama ‘micursada.com’, creo, y después hay otro (…) ahí hay cursadas, finales, parciales, todo lo exclusivo de la facultad está ahí. Yo ese lo conocí por una chica que cursaba conmigo en primer año, y buscando información para Matemática Discreta llegué a ese foro.”
(EC02)

Se interesan por conocer las reglas no dichas del juego institucional del que gradualmente se van sintiendo parte y dejan progresivamente tras de sí aquel primer sentimiento de extrañeza que los impactó en los primeros meses. Al terminar de cursar las asignaturas no postergan su presentación a los exámenes finales, y si son reprobados vuelven a presentarse dedicando más tiempo a su preparación.

“En Pensamiento Sistémico, que es integradora de la carrera, aprobé los dos parciales con 9 y con 10, y el final lo voy a dar ahora... hay que repasar un poquito.” (EC02)

Otro rasgo que se observa en este grupo es que suelen proyectarse más allá de la carrera e imaginan modos de aplicar lo que desean aprender o, incluso, idean formas alternativas que suponen mejorarán el actual ejercicio de su futura profesión.

Los recursos especialmente presentes entre ellos, además de los generales ya enunciados, son: una buena formación previa articulada con su capacidad para desenvolverse en situaciones de exigencia; el acompañamiento de sus vínculos familiares, y a veces el sostén económico de los padres que los preserva de la necesidad de trabajar. Además, cuentan con vínculos propios con pares y con redes sociales extrafamiliares y por fuera de la carrera.

“(Al elegir una palabra para describir el vínculo con su mamá). Le pongo ‘apoyo’. No se me ocurre el adjetivo (...) es como que siempre me apoya.” (EC06)

“Los profesores del Pellegrini... la mayoría son profesores universitarios: mi profesora de Análisis Matemático fue mi profesora de matemática en el secundario.” (EC04)

Por último, pero no menos importante, recurren al intercambio con sus compañeros y sus docentes de la universidad, y los dispositivos institucionales de apoyo que esta ofrece por fuera del horario de las clases regulares.

Respecto de los modos de percibir, de mirar y de ubicarse en la situación de universitario, en los estudiantes que logran una buena y rápida inserción predominan las formas que van a favor del encuentro y de su proceso de individuación. La mirada que tienen sobre sí mismos autoafirma sus capacidades y les permite discriminar entre su yo y el contexto. Se encaminan a su objetivo con una mirada abierta y receptiva al medio. A diferencia los jóvenes que no logran insertarse, su atención no está en demostrar hacia afuera lo que pueden lograr, sino en los desafíos que la tarea le presenta.

Este tipo de estudiante se ubica en el centro de una escena cuyo eje es la carrera y ellos son los protagonistas en el presente y en el futuro. Cuando piensan en el futuro, es para proyectar su inserción en la sociedad y la forma en que podrán mejorarla sobre la base de sus ideas y lo que la universidad habrá de darles.

“Yo siempre hice resúmenes a mano de vuelta (de la clase). Nunca me gustó agarrar el resumen de alguien y estudiarlo yo. El resumen lo hacía del libro, de los apuntes del profesor... De la carpeta, agarraba todo y hacía un resumen. Me sirve este trabajito para incorporarlo.” (EC07)

“(Si pienso) a qué me gustaría llegar, qué tipo de profesional me gustaría ser (...) lo tengo de ejemplo a mi profesor, muchos profesores y muchos que me fui cruzando acá. Y (me sostiene) básicamente eso (...) siempre tuve un gusto por esto, entonces, como que por historia es también lo que me gusta.” (EC07)

“Este año me enteré que la logística se relaciona mucho con organización industrial, todo lo que tiene que ver con los tiempos. Entonces, hice un curso que ofrecía el gobierno de la Ciudad con una beca sobre Logística: manejar tiempos, tomar decisiones, por más que cueste. Y, bueno me fascinó.” (EC03)

Sería difícil desligar estos atributos y las capacidades que estos estudiantes despliegan en la fase de inserción, de aquel contexto sociofamiliar con predominio de padres con formación universitaria, y que van en el mismo sentido que los resultados del análisis estadístico. Esta vinculación prácticamente pasa desapercibida para la percepción de los estudiantes, encubierta tras la imagen de una “libre elección” del propio camino, experimentada como el fruto de su “voluntad individual”. Pero se trasluce en su relato tras la frecuente alusión a la persona de los padres, ya sea como interlocutores, marcos de referencia o como modelos en este tránsito de su vida académica. Entre los alumnos varones ese rol lo cumple especialmente el padre, y la referencia a la madre permanece en general en un segundo plano. En el caso de las estudiantes mujeres este juego de primeros y segundos planos suele presentarse invertido.

Las estrategias de los estudiantes de inserción lenta

En los estudiantes cuya inserción es más lento el tiempo que les lleva adquirir plenamente los atributos de su oficio, es como mínimo el doble. Lo que los distingue del grupo anterior es una mayor inversión en acciones para conocerse a sí mismos. Así, a la vez que van identificando sus déficits ante las nuevas exigencias, atraviesan un período de revisión de su propia elección. En algunos casos vuelven sobre el sentido de su vocación, y para ello es posible que acudan a la orientación de un profesional. Es frecuente que la confirmen, tras lo cual adoptan gran parte de las estrategias que ya hemos señalado para aquellos que se insertan más rápidamente.

Sin embargo, su apertura respecto del medio no es tan franca como en los primeros. Son más proclives a estudiar por su cuenta dándose sus tiempos para repasar los contenidos que les presentan mayores dificultades. Así, van encontrando su propio ritmo y los recursos más adecuados a sus necesidades.

“Fui a orientación vocacional, sacamos conclusiones y llegamos a (...) que en realidad no me apasionaba tanto como para seguir Psicología.” (EC17)

“No soy de usar libros... pero en Internet hay todo (...) Prefiero estudiar solo... me concentro más.” (EC11)

Dado que estos alumnos son quienes mantienen cierta distancia inicial frente a las nuevas situaciones que la universidad les propone, resulta más visible en ellos su posterior cambio de actitud y el tránsito hacia una posición de mayor compromiso con la tarea. Puede verse el fortalecimiento de su autoconfianza a medida que la aplicación de estrategias y recursos comienza a reflejarse en buenos resultados que revierten los primeros fracasos. Estos estudiantes perciben apoyos afectivos que los acompañan frente a las dificultades.

–¿En algún momento sentiste que no ibas a poder superar el aplazo de Análisis Matemático?

–No, no me pasó nunca eso. Siempre enfrenté mi problema y traté de ver cómo solucionarlo. (EC14)

“Por ahí mi familia me apoya en las circunstancias que me va mal, mis amigos de la facultad u otros lados, mi novia.” (EC09)

Este grupo acude a muchos de los recursos mencionados para una inserción más rápida. Sin embargo, lo que más los caracteriza es la ausencia de algunos de ellos, en particular: su formación previa es menos adecuada a las exigencias universitarias, el capital cultural disponible en su entorno familiar es más bajo, tienen una menor capacidad para actuar en situaciones de examen o para tomar consejos de los profesores. Recurren menos a sus pares y, en cambio, sí suelen acudir a la orientación y el apoyo profesional.

“Yo tenía un compañero de la secundaria que entró un año antes, y él tenía este profesor. Un día me lo encontré en el colectivo volviendo y yo le conté que estaba ingresando y me pasó el número de este tipo. (...). (Al referirse a un fracaso en un examen) ...Yo tengo problemas que van más allá... Primero iba con el profesor particular para aprender con él. Ahí era ir para hacer las cosas. Después me di cuenta de que era un problema más profundo, entonces recurrí a un psicólogo.” (EC13)

“Entonces, bueno, mi vieja se cansó, como que me hizo ver que tenía que empezar a estudiar para no volver a estar en esta misma situación de incertidumbre.” (EC15)

Algunos estudiantes reconocen que ingresan con buena formación, pero es en su contexto material y en las relaciones de contención afectiva donde encuentran los obstáculos. Los problemas emocionales pueden impedir que el joven entre en un contacto más franco con su presente, el proceso de individuación se obstaculiza y vuelve al punto inicial. Es, por ejemplo, la situación de un estudiante de unos 36 años que pidió una vez la reincorporación a la facultad, y lleva más de quince años en la carrera. Nació en Chile, y a los 7 años se muda con su familia a la provincia de Río Negro. A los 19 años se traslada a Buenos Aires para estudiar, sus padres valoran la educación técnica y superior. En la actualidad trabaja y vive solo:

“(En Chile) Mis papas tenían un kiosco y mi papá era sereno en un galpón de un parque. (...) cuando mis papás se casaron, ayudaron a mi tío a que se recibiera. Mi tío es médico...” (EC17)

“Mis hermanos ...también son técnicos. El más grande de todos es técnico mecánico con orientación en máquinas y herramientas...” (EC17)

“Tanto no es fácil (el colegio industrial donde hizo el secundario), que cuando yo entre acá (la FRBA) no me resultó complicado, no noté la diferencia. Había aprendido a estudiar de libros, y muchas otras herramientas ya las tenía. No hubo diferencia cuando yo vine acá en febrero del 97, con toda la presión que había y todo lo que significaba hacer el curso de ingreso, que era terrible. Me resultó difícil por un lado, y fácil por otro. Fácil porque no me costó dedicarle tiempo, pero vi cosas nuevas que yo no había visto.” (EC17)

“Ahí ya empezamos con los problemas... A mí me mantenían mis papás y mi hermano. Yo me vine a vivir con él (a Buenos Aires). La situación económica ya era crítica en el 99.” (EC17)

“(Problemas personales) me llevaban (...) a llegar tarde a la facultad, a no llegar con los tiempos... A la falta de tenerlo como objetivo. (...) Había un factor

psicológico que yo traía desde casa. Problemas que yo no había resuelto y me hicieron crisis (...) Carencia afectiva por estar lejos de la familia. Tenía mucha carencia, por lo cual todo problema se convertía en un gran problema...” (EC17)

“El director de la planta (en la que trabaja) me llamó y tuvimos una entrevista... y me dice ‘Vos ya tenés todo lo que necesitás, lo único que te falta es el cartón. Recibite’...” (EC17)

En lo que respecta a los modos de percibir, de mirar y de ubicarse en la situación, los estudiantes que tardan más tiempo en insertarse, en el momento inicial se demoran en abrirse en su relación con los otros y con aquello que la situación les demanda. También tienden a percibir sus limitaciones como una frontera difícil de sortear.

“(Con Química) me sentaba a leer y ya no quería saber nada. Porque es una materia que, si bien no es difícil, tiene mucha información. Es interesante pero llega un punto en el que... dije ‘bueno, ya está. La recurso’...” (EC15)

“Yo tuve una tutora que me comentó muchas cosas y me sirvió mucho. Y también muchas cosas que recién ahora cobran sentido, recién ahora entiendo que es lo que me estaba queriendo decir con tal cosa. Era una alumna y me pareció que era útil lo que tenía para decirme.” (EC09)

Son menos frecuentes los relatos con imágenes del futuro, en las que se ven a sí mismo en el ejercicio profesional, pero en el presente se sienten tan protagonistas como los anteriores. En sus movimientos, las emociones positivas no se dejan ver tan fácilmente. Y es posible que tanto el compromiso afectivo con su deseo, como las tensiones que experimentan, encuentren en el cuerpo su único medio de expresión.

“(...) Ese mismo día que me saqué un 3 en el final de Química General, me agarré mononucleosis, (...) el hecho de que me haya ido mal... me deprimí. Igual después lo di y lo aprobé, incluso con una nota baja.” (EC09)

El registro del proceso que realizan estos alumnos, sus pausadas y trabajosas adquisiciones, permite hacer una evaluación más rica y compleja de sus logros, que difícilmente podría obtenerse a partir de la única medición de la cantidad de exámenes

finales aprobados. Ampliar el horizonte de lo observable nos permite comprender que, a pesar de la escasa cantidad de esos logros cuantificables, este estudiante de ingreso reciente se encamina acertadamente en el aprendizaje de su oficio, toda vez que el proceso sea analizado a la luz de las estrategias adecuadas por las que van optando. Esta evaluación puede cambiar en los casos de los estudiantes que avanzan lentamente pero que ya llevan más tiempo en la universidad, y vienen experimentando un proceso con muchos tropiezos. En tales casos, es la propia extensión en el tiempo la que termina convirtiéndose en un nuevo obstáculo que aún no está presente en el momento inicial, tal como lo expresa un estudiante que cursa primer año, y lleva en la facultad cerca de cuatro años:

“Cuando uno empieza, empieza a estudiar está contento, con todas las pilas y con el tiempo como que cuesta llevar (la carrera).” (EC15)

Las estrategias de los estudiantes que abandonan

El alumno que tras encontrarse con la realidad que le propone la carrera no llega a trascender el momento de extrañeza inicial y resuelve abandonar, rara vez llega a instrumentar los dispositivos propios de las estrategias de aprendizaje. En especial si, como en los casos estudiados, el abandono se ha concretado muy pronto, al promediar el primer año en la universidad, que es el tiempo de observación que hemos delimitado para nuestra investigación.

En más de la mitad de estos casos sus situaciones presentan el aspecto de un cambio de vocación; otros sienten que la decisión que los llevara a inscribirse, y los sostuviera hasta aprobar el ingreso, ha perdido el sentido originario. Así se percibe en el relato de un estudiante que abandonó la carrera durante el primer semestre:

“Yo quería demostrarme que podía ingresar, siempre hacía las tareas... porque tenía eso de querer probarle a todos que podía ingresar (...) Me quedaban materias pendientes del secundario. Tuve que dejar. (...) Recién pude aprobarlas en septiembre (...) Ya me agarró un poco la vagancia y no me animé a inscribirme por el tema de que era muy lejos. Yo de mi casa tengo una hora, hora y media de viaje. Del trabajo salgo a las 3, a mi casa llegaba a las 4, y ya a esa hora tenía que salir...” (EC23)

En este tipo de experiencias, tras reconocer la falta de interés, el paso siguiente es dejar la universidad, aunque no descartan que ello pueda ser revocado en un futuro más o menos distante. Lo que más se destaca en el proceso de estos jóvenes es su escasa permeabilidad, ya que se mantienen cerrados al nuevo medio sin intentar sortear los obstáculos. Por lo tanto, en ellos no tiene lugar ese movimiento hacia la individuación, que los llevaría a intercambiar con el nuevo ambiente volviéndose un sujeto distinto al que ingresó, y para lo cual esta experiencia de encuentro podía constituir una oportunidad.

En otros casos, el excesivo tiempo transcurrido modifica el contexto de quienes entran en su vida adulta, y debido a ello alteran el eje de sus prioridades, aunque puedan reconocer que mantienen su vocación, como lo relata una estudiante de Ingeniería Química que tras haber interrumpido sus estudios, decide reincorporarse a la facultad:

“... con 30 años (...) ya no podía esperar que mamá y papá me mantuvieran. Entonces, la prioridad número dos era encontrar trabajo (...) (volver a estudiar depende de) que yo quiera relegar ese tiempo que yo... tengo de estar con mi bebé cuando me paso nueve horas fuera de casa.” (EC27)

El ser parte de otra generación y no compartir los códigos de comunicación y los saberes con sus compañeros, como lo refiere un estudiante que intenta retomar los estudios, al comentar sus dificultades en ese proceso:

“Sí, un poco de la brecha generacional.” (EC18)

En cuanto a los recursos, como se desprende de lo señalado para las estrategias de aprendizaje, los alumnos que abandonan hacen un escaso o nulo uso de ellos, ya sea porque les faltaban al ingresar o porque no pueden tomar aquellos que la institución y sus actores les ofrecen.

Estos estudiantes suelen carecer del sostén económico provisto por los padres y de un capital cultural familiar adecuado al nuevo medio, y si existe, no están dispuestos a tomarlo. No cuentan con otros modelos o redes sociales extrafamiliares que los vinculen con el mundo universitario en forma directa. No se apropian de la experiencia de sus pares o de sus profesores, ni recurren a los dispositivos de apoyo de la universidad. No

aprovechan las instancias regulares de aprendizaje dado que su participación en clase es muy baja, y es escaso o nulo el tiempo y el material que utilizan para estudiar los contenidos de las materias.

Cabe aclarar que algunos alumnos provienen de hogares cuyos padres han tenido vinculación con los estudios de nivel superior, en diverso grado. Sin embargo, en el relato biográfico no surge el tema como un punto de referencia orientador, o como un modelo a seguir. No es fácil percibir cuál es el rol que la experiencia de sus padres tiene para estos estudiantes, pero puede advertirse que no los valoran como recursos para esta nueva etapa de su vida.

En los modos de percibir, de mirar y de ubicarse en la situación, un joven que abandona carece de una mirada confiada en sus propias capacidades, o en sus deseos de sostener el proyecto de carrera. Su forma de ubicarse frente a la tarea no implica compromisos afectivos positivos, ni voluntad de intercambio con el medio, sino preferentemente lugares y sensaciones de impotencia. Su manera de explicar las situaciones en el medio universitario tiende a confundir los límites entre su sí mismo y el contexto. La relación con los otros, incluido el ambiente familiar, suele presentar conflictos, situaciones en las que el hijo debe pasar a cumplir roles de adulto, o tiene relaciones distantes que afectan la comunicación y los vínculos significativos para él.

“(Cursaba de noche y durante el día no hacía nada)... No, no me acuerdo que hacía cuando cursaba ingeniería (...), pero si estudié, estudié muy poco (...) Ahora creo que no sé todavía que voy a hacer, estoy medio como confundido, todavía estoy yendo al psicólogo pero... en este punto lo veo difícil volver a la carrera de Electrónica.” (EC24)

“(Cuando dejé la carrera) ...mi papá no sé bien qué pudo haber pensado, pudo pensar cualquier cosa...” (...) (Mi papá) antes tenía una florería en casa... y después se fue a España a trabajar y era heladero o no sé qué...Y ahora alquila un local que era de la madre (...) (Mi mamá) hizo creo que cuatro años de arquitectura pero dejó... Está en un consultorio médico, es secretaria.” (EC24)

–¿Con quién hablabas sobre tus problemas en la facultad, sobre tu proyecto de carrera?

–Con mis amigos... con mi familia no quería hablar” (...) Porque con mi vieja siempre es difícil de hablar. Y mi viejo, como no vive conmigo... tampoco le comentaba mucho. Y bueno, yo vivo con mi vieja y con mi hermana. Entonces tengo una presión muy fuerte por parte de ellos y no tengo un lado masculino que me apoye y que esté ahí conmigo (...) Mi papá vive en San Luis (...) desde que yo tengo 6 años más o menos (...) Por suerte ahora conseguí un muy buen trabajo. Yo quería laburar porque quería tener un poco más de espacio, un poco más de independencia, un poco más de voz y voto en mi casa... (EC19)

“...Eso comparto con mi viejo... soy soñador (...) A mí me gustaría que el mundo fuese distinto, que todosuviésemos la misma oportunidad para todo... un mundo donde... Distinto al que vivimos ahora (...)” (EC19)

–¿O vos deberías estudiar algo?

–No, ahí estoy teniendo una cuestión. Yo soy bastante soñador y me irrita cuando escucho que a mí o a otras personas nos dicen “lo que tenemos que hacer” (...) Otra cosa que yo tengo es que no sé diferenciar del todo qué parte del texto es importante y qué parte no... para mí todo es importante. (EC19)

“La palabra para describir a mi mamá..., le pondría ‘paz’, es vegetariana. Es toda esa onda que yo no soporto... ‘Hippie’, ‘Rebeldes sin causa’... ‘Estás grande para ser rebelde’, le diría (...) Mi papá se tiñe la barba... ¡ya fue! ¡Qué se la deje blanca! El estilo cultural, cómo se viste... de los 70, ¡pero ahí tenían 20 años...!” (EC20)

“Y, al hablar de él mismo, dice) Me presenté sin estudiar. Bastante común en mí... de hecho, lo estoy haciendo en la UBA y está mal...” (EC20)

“Mi papá es cirujano infantil. La cosa es que se tuvo que retirar por un tema del pulso (...) (frente a problemas económicos en la casa). La cosa era que había que pagar las cuentas y había que salir. O sea, y mi viejo como que no quería pero yo salí y por lo menos me pagaba lo mío. Si no quería recibir mi plata, por lo menos no tenía que pedir yo tampoco. (Más tarde)... Mi viejo se va al Bingo.

Empieza a jugar en las maquinitas y se termina ganando \$27.000. Ahí se pagaron todas las tarjetas...” (EC13)

Para algunos, hacer una carrera, o aprobar el ingreso puede tornarse un hito que les permite ubicarse en su relación con algún “otro”, y mostrar su capacidad de afrontar un desafío. Este deseo, o el de demostrarse algo a sí mismo, se torna más significativo que la disciplina en la que habrán de formarse:

“Mi objetivo era probar que podía entrar... porque nadie me tenía mucha fe (...)
Yo quise estudiar porque mi viejo me insistió, me decía ‘con probar no perdés nada’...” (EC23)

Las imágenes que evocan la posición y el sentimiento de estar desligado, profundizan la situación de impotencia. Pensarse separado de otros, aunque ello pueda ir de la mano de un sentimiento de libertad de decisión y de acción, resta capacidad de lectura de las situaciones y de imaginar estrategias de existencia. El verdadero abandono (y si cabe, el fracaso de la experiencia inicial) se cifra aquí, antes que en la falta de materias aprobadas, en el hecho de que el alumno no haya entrado en contacto con su medio y en consecuencia no toma la iniciativa en procura de estrategias frente a los obstáculos.

“Yo pienso que el principal problema radica en mí... si yo estudio bastante y me va mal. Por ahí me falta cierta información...” (EC22)

Como lo explicaba el joven que dejó la carrera, frente a un aplazo en un examen parcial:

“Porque no estudié... me presenté sin estudiar. Bastante común en mí... pero esas son cuestiones académicas personales. Si me pongo las pilas.... Es distinto.” (EC20)

EL PROCESO DE INSERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD: VICISITUDES DE LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO FAMILIAR

El proyecto de “hacer una carrera universitaria” supone la existencia de un valor-orientación histórica y sociológicamente significativo y, como lo afirma C. Wright Mills (1986: 57) en tanto tal, cobra vida en un sujeto individual y es capaz de ponerlo en

movimiento. Para sostener su carrera, el estudiante debe en cierto punto creer y poder mantener los valores positivos a asociados a la misma. Ellos son necesarios para hacer frente a la inquietud que implica el encuentro con el ambiente universitario, nuevo medio al que podrá o no integrarse. El inicio de esta situación implica para el individuo un desequilibrio momentáneo que lo impulsará a emprender acciones en procura de la recomposición de un nuevo equilibrio. Es aquí donde se sitúa la búsqueda de herramientas, la aplicación de los propios recursos y de las disposiciones heredadas, que expresan aquel valor y se traducen en estrategias. Estas son las formas de ubicarse frente a los obstáculos, a los problemas y las adversidades, ellas mismas moldeadas por la mirada del estudiante y su contexto.

Como hemos visto, este movimiento, que transcurre a lo largo de un tiempo variable, encierra la posibilidad de diferentes desenlaces:

- a) una inserción lograda de acuerdo a las expectativas del sujeto y de la institución;
- b) una inserción ajustada a un ritmo personal, que si bien no responde a lo esperado por aquella, es adecuada a las posibilidades del estudiante y hace viable su intercambio con el nuevo medio, planteando un desenlace que es aún incierto;
- c) el abandono de la carrera, tras una dinámica que implica la intolerancia frente al desequilibrio, y la falta de herramientas para el reacomodamiento que demanda sostener la espera y la incomodidad propia de la transición.

El estudio de casos hace evidente el hecho de que antes de llegar al estatus de estudiante universitario, cada joven ha experimentado un proceso de socialización que tiene lugar en el seno de su familia. Ella, en tanto institución, inserta en una comunidad, es portadora de valores sociales que los padres transmiten a sus hijos, sea en forma de prácticas y ejemplos, o bien en forma de deseos y sueños. En ese proceso de aprendizaje el individuo adquiere motivos para aceptar las acciones sociales que los demás exigen o esperan. Cuando los valores han sido institucionalizados el resultado es un conjunto de cosas que quiere y anhela hacer (C. Wright Mills (1986: 49)⁷³. No obstante, hay individuos/hijos que no

⁷³ Pueden verse en la obra de C. Wright Mills los comentarios a propósito de su análisis de Parsons y el rol de los valores-orientación en la inserción social de los individuos.

adhieren, resisten o no logran obrar en función de los valores sostenidos por sus padres. Entonces, nos preguntamos ¿cómo sucede ese hecho por el cual algunos hijos pueden obrar de acuerdo a tales valores familiares y otros no?

LA AUTORIDAD (EL PODER) DENTRO DE UNA FAMILIA Y EL VALOR DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La educación superior y la posesión de un título universitario son valores de orientación que como símbolos, pueden circular entre las relaciones de una familia. La adhesión e internalización de esos valores entre sus miembros está en función del lugar de quienes los sostienen, específicamente del reconocimiento y la legitimidad del rol que ocupan en la familia. Entre ellos se destaca el lugar de la autoridad, que constituye la base de la adhesión o de la oposición por parte de los miembros restantes del sistema familiar a los valores que esta representa (Wright Mills, 1986: 55). Ese lugar en particular supone una estructura diferenciada en jerarquías y en roles que atraviesan el vínculo entre el padre y el hijo. Tales diferencias se originan en el orden cronológico según el lugar al que cada miembro se integra al sistema familiar⁷⁴.

En efecto, la familia como toda institución social supone un conjunto más o menos estable de roles graduados en autoridad que se entrelazan en un juego de complementariedad y de expectativas compartidas. En esa graduación, los hijos –esos miembros que llegaron después– ocupan el nivel más bajo, y en la cúspide se ubica la autoridad representada por los padres⁷⁵, quienes encarnan los valores de su sistema.

⁷⁴ Para analizar la función de la familia y sus roles internos seguimos los conceptos que Wright Mills (1986) desarrolla desde la perspectiva sociológica y los articulamos con los desarrollos que Ivan Boszormenyi-Nagy (2012) y Bert Hellinger (2001) realizan desde una perspectiva sistémica, y aplican a la comprensión de los procesos psicológicos del sujeto y sus conflictos personales íntimamente asociados con sus vínculos transgeneracionales. Puede verse también en Weber (1999), los conceptos y principios que rigen las configuraciones familiares desarrollados por Bert Hellinger y su aplicación en la comprensión de los conflictos del sujeto individual a la luz de su inclusión en los sistemas de pertenencia.

⁷⁵ Puede ver al respecto lo señalado por Wright Mills en lo que respecta de los modelos familiares: Así, el papel del padre en la formación de la personalidad debe formularse dentro de los límites de tipos específicos de familias y en relación con el lugar que dichas familias ocupan en la estructura social de la que forman parte. ...por ejemplo, los cambios sobrevenidos –a partir de la paternidad victoriana– en los roles dentro de la familia, y en la ubicación de la familia como institución dentro de las sociedades modernas, permiten comprender la conducta de los individuos. (p. 176) Por eso, el principio de la especificidad histórica es tan válido en psicología como en ciencias sociales.

Por su parte, el rol de autoridad pasa por un proceso de legitimación que, de lograrse, culmina con la justificación del dominio y de su jerarquía al interior de la organización familiar, con la consecuente adhesión a los valores por ella defendidos. Una forma de legitimación entre otras posibles, es el efectivo cumplimiento de las expectativas atribuidas al rol. Partimos del supuesto de que en el tipo ideal de familia para el contexto sociotemporal que enmarca nuestro trabajo, el rol del padre incluye el de proveedor y garante de la seguridad en la familia. El rol de la madre, refiriéndonos a ese tipo ideal y más allá de todos los cambios en sus funciones y perfiles del último siglo –que exceden al marco de nuestro trabajo–, no deja de encontrarse asociado al cuidado y la contención de los hijos.

Como afirma Wright Mills (1986: 57), ninguna estructura normativa o valorativa que llega a prevalecer en una institución familiar (o social ampliada) es autónoma, ni suscita adhesión automática. Hay una acción recíproca entre las autoridades institucionales, los símbolos justificativos, los valores enunciados y las personas que los asumen. Puede haber mucha distancia entre los símbolos y valores, y la conducta de quienes los portan. En efecto, puede haber un conflicto entre las palabras y los hechos.

Cuando las expectativas se cumplen y el rol de autoridad es reconocido por quienes cumplen los papeles complementarios, se torna posible que los valores –en forma de anhelos, mandatos o modelos– de los padres se conviertan en razones o motivos personales eficaces para los hijos. Por ejemplo, deseos de desempeñar determinados papeles sociales como el de estudiante universitario, o el de futuro profesional, o acceder a un determinado estatus de vida. En consecuencia, la legitimación de los valores y la probabilidad de que sean asumidos por los miembros subordinados, en este caso los hijos, se encuentran en directa relación con el éxito del dispositivo de reconocimiento de la autoridad paterna, o de quien sea aceptado en ese rol por el sistema sociofamiliar.

Esta dinámica es particular de cada sistema y, si bien no es algo que puede conocerse a priori, es posible identificar algunos indicadores que dan cuenta de ciertos “desórdenes” en los roles y del consecuente riesgo de legitimidad. Para comprender las dinámicas y el conflicto potencial que ellas encierran para los integrantes, debemos tener en cuenta que no

siempre un sistema familiar es estable, ni la distribución de sus roles es acorde al orden cronológico de ingreso al sistema. El desempeño de roles puede no responder a lo esperado o necesitado por parte de los miembros “subordinados”, los hijos, y así poner en juego la legitimidad de la autoridad. También un punto crítico de este rol es el que deriva de la falta de mutuo reconocimiento entre quienes comparten ese rol en la cima de la pirámide, el padre y la madre.

Al incluir la idea de desorden, de conflicto y de falta de armonía en el proceso de transmisión e internalización de los valores, abrimos la posibilidad de conjeturar nuevas explicaciones para esos resultados académicos “no esperados” sobre la base del marco sociocultural del estudiante. En una familia puede haber una aceptación de valores y mandatos meramente “exterior” por parte del hijo, pero que al no fundarse en el reconocimiento de los atributos del padre, no tienen la potencia de sustentar los movimientos que impulsan. Conocemos a través de las pruebas estadísticas que existe una tendencia en el comportamiento educativo de los hijos a correlacionarse con la instrucción de los padres. Pero, también sabemos, por ejemplo, que muchos hijos de universitarios no llegan o se retiran demasiado rápido del camino trazado por los padres. Al menos una parte de estos casos podrían explicarse en función de aquella dinámica, como así lo ilustra el trabajo con las historias de vida.

Del mismo modo, las nociones de orden, jerarquía y adhesión a valores, permiten ilustrar el proceso subyacente en los casos donde **se** verifica la predicción estadística, ya que hay correspondencia entre los valores-expectativa representados por los padres y los que mueven a sus hijos en esa transición hacia un nuevo nivel de formación. El estudio de casos mostró diversos ejemplos de esta naturaleza.

Cuando el joven ingresa a un ámbito ya experimentado y valorado por sus progenitores, ese cruce entre la diacronía de su biografía y el tiempo sincrónico del encuentro no suele representar para él una ruptura, sino una continuidad que sigue el camino iniciado al decidir inscribirse en la carrera. Estos adquieren el “oficio de estudiante” en un ambiente que le resulta *familiar*. Diferente es la percepción de quien ingresa si entre ambos tiempos median

diferencias de estatus, y el recorrido de “hacerse estudiante y aprender el oficio” adquiere otras connotaciones de sentido en las que esa diferencia no es un dato menor.

La particularidad es que en ambos casos, en el proceso hacia la individuación que lo llevaría a ser único y separado, el sujeto se percibe a sí mismo como un factor activo y – paradójicamente– “causante” del desenlace y de sus resultados, y rara vez mira la calidad de sus vínculos para encontrar allí explicaciones sustantivas. Tanto para unos como para otros (padres e hijos) los dispositivos que los mueven y subyacen a los resultados que obtienen se ocultan a su percepción inmediata, por lo que suelen explicarlos en términos de una estricta individualidad. Esto significa, que los perciben como resultantes de sus capacidades personales o la falta de ellas, y no como efecto de su pertenencia a un sistema del que son solo una parte. Así, es muy frecuente escuchar entre los estudiantes explicaciones centradas en sus características individuales, sean estas su inteligencia, su talento o su propio esfuerzo, se ven a sí mismos como seres independientes que deben sus logros (o fracasos) al mérito propio.

En ese sentido, el desafío del observador es identificar los dispositivos sociales o vinculares que se ocultan tras esas explicaciones. Como lo afirma Wright Mills (1986: 27) no podemos entender adecuadamente al hombre como una criatura biológica aislada, como un haz de reflejos o un conjunto de instintos, como un sistema en y por sí mismo. “El hombre es un actor social e histórico que debe ser entendido (...) en estrecha e intrincada interrelación con estructuras sociales e históricas (...) como un punto diminuto de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad, tomando en cuenta la mediación entre ambos niveles que es su familia de origen” (Wright Mills, 1986: 171).

Del análisis de los casos, surge que a pesar de las relativas similitudes en el nivel socioeducativo de su familia, los estudiantes obtuvieron resultados muy distintos entre sí: logro, retraso y abandono. Cada uno de estos conjuntos mostró un perfil particular al expresar sus motivaciones, tanto como al percibir obstáculos y optar por estrategias durante el proceso de inserción.

En tanto encuentro, el ingreso a la universidad propone un intercambio entre el sujeto y su medio. Esto requiere que el sujeto active los propios recursos, tome los que vienen de

afuera y entre en un movimiento. Todo lo cual está en relación directa con su deseo. Cuando el encuentro no produce intercambios, sobreviene una situación de impotencia y el estudiante opta por retirarse de la escena. En los alumnos que abandonan el valor-orientación que los llevó hasta allí no tiene la fuerza suficiente para sostener el movimiento original, y enfrentar los sentimientos de frustración e impotencia.

Como ser humano, el estudiante es un ser en el mundo que no se reduce al aquí y al ahora, y se halla sostenido en sus propios deseos. Si como vimos, la movilización hacia una carrera implica la emergencia de un sentido, puede verse que en la situación del estudiante que abandona, aquel ha sufrido una mutación desde que fuera parte del proyecto originario. El sentido se ha perdido y ya no representa un valor significativo para el intercambio del joven con el mundo y con los otros; se ha interpuesto un obstáculo más fuerte que sus propias metas; o nuevos sentidos cobraron forma, acaso como efecto inesperado del propio encuentro, y hoy lo impulsan en otra dirección.

El estudio de casos, al que nos referimos en el presente capítulo y el siguiente, ilustra algunas situaciones de ingresantes con importantes dificultades en el proceso de inserción que los ha llevado al abandono temprano. Estos casos presentan similitudes en la trama y en las dinámicas familiares de estos jóvenes, en las que el padre ha sido afectado en cierta forma en tanto portador del rol de autoridad familiar y de sus valores-orientación. Los indicadores de esta circunstancia son diversos y pueden o no darse a la vez, los principales son: el distanciamiento del hogar o del hijo, tener enfermedades severas, sufrir problemas económicos o laborales, tener un vínculo conflictivo con el hijo. También se advirtió que estos eran los casos de estudiantes cuyos padres tenían el menor nivel de instrucción de toda la muestra, ya que habían interrumpido sus carreras universitarias; habían optado por hacer estudios terciarios, o solo completar el secundario. Este dato que, como hemos señalado, va en el mismo sentido que las observaciones de las pruebas estadísticas, y al tiempo que confirma que las diferencias de formación de los hogares comportan una marca en tales procesos de socialización, abren la conjetura sobre el grado de impacto sobre el rol del padre, cuando su nivel de instrucción es menor a aquel al que el hijo aspira.

Percibimos que existe una relación entre las divergencias en las dinámicas y roles de estos sistemas familiares y las limitaciones del hijo/estudiante para sostener su proyecto así como los motivos que lo condujeron hasta la universidad.

Como afirma Wright Mills (1986: 172) al reflexionar sobre los aportes de la historia y el psicoanálisis a las disciplinas sociales, de la mano del psicoanálisis se dio el primer paso hacia adelante al trascender la fisiología del organismo individual al pasar a estudiar los pequeños grupos familiares, como ambiente en pequeña escala. A partir de Freud, la familia se convirtió en factor intrínseco del carácter y el destino del individuo. El segundo paso fue ampliar el elemento social por medio del trabajo sociológico sobre el superyó.

Ambos hechos fundan la crítica que los estudios sociales hacen a las disciplinas que “enraízan valores y normas en las supuestas necesidades del individuo *per se*”. La naturaleza del individuo no puede ser analizada y comprendida sin una estrecha referencia a la realidad social. Ello implica ubicar al individuo y su biografía dentro de diversos medios interpersonales y, al mismo tiempo, ubicar a esos medios en las estructuras sociales de las que forman parte. El individuo es un niño-hijo de cierto tipo de familia, un compañero en cierto tipo de grupo de jóvenes, etc. Gran parte de su vida consiste en la representación de diversos roles dentro de instituciones específicas. Para comprender su biografía hay que comprender la significación y el sentido de los roles que representa. Estos se comprenden analizando las instituciones de las que forma parte.

El concepto de hombre como criatura social nos obliga a comprender los rasgos más internos y psicológicos del hombre, en particular la imagen que tiene de sí mismo, también en términos externos a él. Durante las primeras décadas del siglo XX las disciplinas sociales ya habían sentado las bases para sostener que gran parte de los rasgos más íntimos de la persona son socialmente compartidos e inculcados. Que sus sentimientos y emociones deben ser interpretados en estrecha referencia con su biografía histórica y al contexto social en que son experimentadas. Por tal razón, las motivaciones de los individuos deben interpretarse en relación con los vocabularios de motivación en una sociedad. También debe captarse el juego recíproco y las transformaciones entre los ambientes íntimos y su armazón estructural más amplio. Todo ello lleva a comprender las causas de la conducta y

de los sentimientos individuales de los que el propio sujeto no tiene conocimiento. Como afirma Wright Mills (1986: 175), puesto que los hombres viven en medios restringidos, no puede esperarse que conozcan todas las causas de su situación y los límites de su personalidad.

CAPÍTULO 8

CUATRO HISTORIAS DE INSERCIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD

El individuo es el producto de una historia de la que quiere ser el protagonista.

V. de Gaulejac, *Mis antepasados me duelen*.

En este capítulo nos proponemos abordar la experiencia de ingreso a una carrera universitaria como una instancia específica en el proceso de individuación de un sujeto, es decir, el volverse uno, singular e individuado. Del compuesto de factores que inciden en ese encuentro existe la posibilidad de que surja un nuevo sujeto que se apropia de lo heredado y logra tomar lo que le ofrece el nuevo ambiente. Sin embargo, el desenlace es incierto y depende de la forma en que los diversos factores se relacionen con las diferentes configuraciones en las que se inscribe cada individuo en particular. Como diría Simondon (2009: 31), las individuaciones, como los animales en la selva: son muy concretas, son impensables sin su medio y no remiten a una forma universal, se trata de procesos súper concretos.

CASO 1. UNA INSERCIÓN LOGRADA (N.)⁷⁶

N., historia académica inicial, perfil y contexto de origen

N. cumplía 19 años en 2011, cuando ingresó a la UTN-FRBA, después de haber realizado y aprobado el curso para aspirantes en octubre y noviembre del año anterior. Se había inscripto en la carrera de Ingeniería Electrónica, pero al promediar el segundo año decide cambiar y se pasa a Ingeniería en Sistemas de Información. Asiste a la facultad en el

⁷⁶ En este Capítulo, mantenemos la identificación codificada los jóvenes entrevistados para el estudio de casos, cuyos datos sociodemográficos se indican el cuadro del Anexo 4. El código de este estudiante es EC01.

turno tarde. Es un joven que reside en la zona del Parque Centenario de la Ciudad de Buenos Aires junto con su madre y una hermana cuatro años menor, quien cursa estudios secundarios en el mismo colegio donde estudió N. Su padre vive en otro domicilio, suele estar fuera del país por trabajo, lo que no impide que compartan tiempo y experiencias cuando este se encuentra en la ciudad.

N. asistió a un colegio técnico de gestión privada (ORT), donde cursó la especialidad en Electrónica, y del que egresó en 2010 con un puntaje promedio superior a ocho. Los estudios primarios también los hizo en una escuela privada (Instituto SUMA). Al ingresar a la facultad trabajaba a tiempo parcial dando clases en aquella escuela, aunque sus ingresos provienen sustantivamente del aporte familiar. Sus padres han completado estudios universitarios. Su papá es contador, se desempeña en un cargo directivo en una empresa multinacional con sede en la Ciudad de Santiago de Chile. Su mamá es Licenciada en Artes y profesora de piano, trabaja por su cuenta y en relación de dependencia dando clases de música y cine. Sus abuelos paternos completaron estudios universitarios y se han desempeñado en forma independiente. Por la rama materna, sus abuelos han completado estudios de nivel secundario, además su abuela ha estudiado pintura. Ambos han realizado diversas actividades económicas en forma independiente.

N. desde muy pequeño asistió a clases de música, actualmente integra un conjunto musical con otros amigos, y también ha tomado clases de teatro. Al responder la encuesta que la FRBA toma a los aspirantes, manifestó estar interesado en participar en intercambios estudiantiles, no así en intervenir en campañas solidarias, ni haber participado en organizaciones voluntarias. Señaló que la elección de esta facultad deriva de la recomendación de un docente de su escuela y del prestigio que tienen las universidades públicas y, dentro de ellas, la UTN. Entre las opciones posibles, indica que elige la carrera “porque me gusta el desafío de resolver problemas”.

Durante su primer año en la carrera, N. cursó y mantuvo la regularidad en seis materias, en tanto que había aprobado el examen final de cinco asignaturas. Durante su segundo año en la facultad, N. cursó y regularizó ocho materias, cuatro de las cuales también fueron aprobadas en la instancia final, y además rindió como alumno libre otras dos asignaturas.

Por lo tanto, al finalizar los cursos de su segundo año en la facultad, N. contaba con once materias con finales aprobados, y planificaba presentarse a rendir el examen final pendiente de la asignatura del primer nivel y de al menos una del segundo, entre los turnos de diciembre 2012 y de febrero del año siguiente.

En el camino de obtener esos resultados, y contando desde el curso de ingreso, N. tropezó más de una vez debiendo repetir parciales y finales que en la primera instancia no habían sido aprobados. Así, tuvo que recuperar un examen parcial en el curso de ingreso; un parcial y cuatro finales en primer año; y un final en el segundo año. Estos indicadores sencillos de medir y objetivar, hablan de un alumno que ha alcanzado un buen nivel de logros en su etapa de inserción. Aunque, particularmente durante su primer año ha debido confrontar con un ámbito desconocido, con reglas, relaciones y contenidos que en alguna medida eran nuevos para él. Sus resultados permiten conjeturar que N. ha logrado ajustar muy bien su *performance* a las expectativas de la institución que lo recibe, expresada en la diagramación del plan de estudios de la carrera.

El encuentro. Etapa inicial

Según el relato de N., no podría decirse que su experiencia de encuentro con su nuevo medio haya sido precisamente un amor a primera vista. N. había estado muy seguro y contento con su decisión hasta el preciso momento de comenzar su carrera. El primer año fue para él algo parecido a una batalla cuerpo a cuerpo, un camino de obstáculos y desencuentros y, sobre todo, de comparaciones de las que casi siempre salía ganando su historia previa, el contexto del que procedía, sus profesores del colegio secundario y las oportunidades que este le había ofrecido.

Podía admitir que algunos contenidos fueran nuevos, pero lo que más le molestaba, y para lo cual tenía juicios contundentes, eran las formas, como el trato recibido de sus nuevos profesores o sus cuestionables estrategias didácticas. También impactaba en él la derrota de gran número de sus pares frente a esas disciplinas que son tradicionalmente difíciles para el nuevo estudiante universitario.

Mantener la cohesión interna

Sin embargo, para hacer frente a esas situaciones que juzgaba difíciles, e incluso desagradables, N. contaba con un gran número de recursos y estrategias. Considerando que los avatares del proceso de inserción en la universidad ponen a prueba la cohesión interna de un estudiante, es claro que N. pudo mantenerla y ganó esa batalla. Advirtió que ese encuentro le demandaba poner en juego muchas herramientas personales, involucrarse completamente, y así lo hizo.

N. expresa con su experiencia el hecho de que el encuentro con desafíos y situaciones no satisfactorias no es por sí mismo un obstáculo insalvable. Es capaz de identificar sus propias capacidades y valorar lo que ha recibido de su entorno familiar y a través de su historia educativa, a la vez que actuar sobre la base de todo ello.

El encuentro expresado en obstáculos y recursos

Al entrar a la universidad se inicia para el estudiante un nuevo tramo en su proceso de individuación, en ese encuentro se expresa su singularidad y se va desplegando lo que él es, lo que él puede. El recorrido muestra cuántos y cuáles de los componentes de su entorno de procedencia se han autonomizado lo suficiente como para que él pueda echar mano de ellos en cada circunstancia concreta. A veces los recursos disponibles se manifiestan en una actitud como, por ejemplo, cuando esta es decidida y cobra la forma de la voluntad individual:

“Yo hice muchísimo esfuerzo. Tuve que matarme para que me vaya bien. O sea... para cumplir el programa, porque no estaba haciendo nada extra... Me tuve que matar y, más allá de eso, fue sufrido.”

Otras veces los recursos se vislumbran al mirar más allá del individuo, al sistema al que pertenece –invisibilizado en el territorio de las aulas– como, por ejemplo, la familia:

“(En un principio) yo estaba mal con la carrera: (mi mamá) estaba preocupada porque yo estaba mal. A mi mamá le daba igual qué carrera elija...”

En los momentos difíciles lo puede reconfortar el contar con ámbitos de pertenencia alternativos, donde las cosas no vayan tan mal, o no le devuelvan una imagen tan

desvalorizada o tensionante. Y N. parece ser un joven inquieto, compuesto de muchas partes expresadas en intereses diversos y en una rica variedad de vínculos. Su disponibilidad hace de N. un sujeto más libre, capaz de tomar alguna distancia de la experiencia universitaria y sus desafíos:

“Porque yo salgo con mis amigos. Tengo muchos vínculos de amistades, hago otras actividades... por ejemplo, percusión.”

Los primeros tiempos, la extrañeza y el aprendizaje

Para que el encuentro estudiante-universidad se produzca, el joven debe efectuar articulaciones con el campo universitario. La situación de ingreso a una carrera es frecuentemente un proceso de adaptación, un ajuste de ese dúo inseparable “sujeto-medio”, que acusa el impacto del encuentro y busca nuevas formas de equilibrio.

Para N. estuvo claro que algo diferente a lo conocido había comenzado, percibido con esa sensación de haber puesto el cuerpo en un lugar en el que aún no encajaba, y que puede denominarse el momento de “extrañeza”, esa es la primera etapa⁷⁷. El momento de inserción puede ser vivido como un punto crítico, una instancia del *impasse* en la que se juega el pasaje de la inactividad a la actividad. Es entonces cuando el soporte ambiental e interno con el que llega el nuevo alumno parece obsoleto, y el auto soporte auténtico aún no se ha logrado. Al referirse a esa instancia del encuentro, dice N.:

“Nunca dudé de la carrera, hasta que estuve en la carrera... Yo estaba acostumbrado a tener una relación muy cercana a los profesores en el secundario”... Sí, tuve un desencanto el primer año. Porque bueno... de repente encontrarme con profesores que.... Yo que había tenido un vínculo tan cercano con los profesores en mi secundario... en la UTN había profesores que eran despectivos, te trataban mal...”

“En primer año, tuve que matarme para que me vaya bien... fue un sufrimiento.”

⁷⁷ Aludimos aquí a esa instancia a la que se refiere Coulon (1995), ya citada en el capítulo 3, teórico-conceptual.

N. percibe aspectos hostiles del nuevo medio con los que tendrá que aprender a lidiar, y sobre los cuales tiene un juicio de evaluación que sin duda contrasta con hábitos de relación a los que su etapa anterior lo había acostumbrado:

“Tuve la experiencia de Análisis (Matemático) I que fue tremenda... por esa situación de que el tipo no quería transmitirnos el conocimiento, no nos generaba ningún interés.”

“(...) tuve un profesor que no me gustaba. No me sentía cómodo, nos menospreciaba. Nos hacía sentir: ‘¡No, qué van a estudiar ustedes!’(...)”

“Sobre todo era muy impactante ver a mis compañeros, con mi misma formación, (...) ver cómo iban cayendo...”

En esa confrontación el alumno puede echar mano de recursos propios, y N. tiene con qué hacer frente a las nuevas situaciones:

—¿Y sentís que en general tu formación te dio la seguridad para poder desenvolverte en las materias? En relación con los temas que se te ponían adelante...

—Sí.

Ese momento de extrañeza no desanima a N., por el contrario, se torna en un desafío frente al cual él buscará herramientas en las cuales apoyarse y obtiene resultados que lo sostienen en el camino:

“Además, eran contenidos muy difíciles, o más bien, estaban presentados por el profesor de una manera difícil. No dejaba que los entendiéramos. No sé por qué. Yo fui a profesor particular (...) fuimos como cuarenta a uno muy conocido en la UTN, es casi doctor en Matemática. Él nos explicaba los temas y no había un solo chico que no entendiese (...)”

La motivación interna

Podemos estar determinados a una única y misma acción tanto por imágenes de cosas que concebimos confusamente como por imágenes de cosas que concebimos clara y distintamente.

G. Deleuze, *En medio de Spinoza*

En el relato de N., aquello que lo mueve a ingresar a la carrera se va desplegando en sus múltiples lazos con las imágenes a las que se une su motivación. El hecho de ingresar a la universidad estuvo impulsado para N. por una decisión que vive como propia, que obedece a un deseo interno, a imágenes de acciones que desea emprender y a situaciones en las que se proyecta como protagonista. Es su *sí mismo* el eje en torno al cual se articulan sus recursos, el motor interno que lo pone en movimiento. Su deseo se fortalece, además, por su interés en el aprendizaje y por las posibilidades que imagina este le dará para concretar sus metas futuras. Sin que esto impida que su imagen inicial vaya sufriendo ajustes a medida que avanza su relación con la institución que lo recibe.

Al explicar su elección de la UTN, cuenta:

“No me gustaba el hecho de tener que hacer el CBC, me gustaba que fuera más organizado... Eso era lo que suponía yo, o lo que me decían.”

Y él tenía sus propios proyectos para desplegar a partir de esa nueva experiencia:

“Yo quiero revolucionar el mundo creando un Google. Estoy pensando en sistemas para la educación, en los nuevos paradigmas de la educación no va más el profesor estando enfrente explicándole a los alumnos (...) Yo de chiquito no ‘jugaba’ en la computadora, usaba Internet para que me sirva para ‘estudiar’. Me imagino algo más centralizado para la educación: que Internet sea un espacio de aprendizaje fuera del aula.”

N. inscribe su deseo en un contexto amplio, en una relación activa con la sociedad a la que pertenece y de la que se siente parte. En ese proyectarse hacia afuera y hacia adelante se organiza para él un sentido, en el que se inscribe su proyecto personal de hacer una

carrera. Esta representa para él un modo de autorrealización, un medio para expresar sus capacidades:

“Yo me meto mucho con lo creativo... intento imaginar cosas y pensar: como que vuelo, soy muy imaginativo.”

Desde su presente, N. puede imaginar el contexto en el que realizará su deseo una vez concluida la carrera, puede verse a sí mismo aplicando los saberes que espera adquirir, y es palpable que en todo ello están comprometidos sus sentimientos, lo representa un hecho relevante. Tanto el contenido como la emoción de sus imágenes forman parte de su motivación.

“(...) Claro, más que nada, me gusta disfrutarlo desde este punto de vista: de la imaginación, de las ideas, de ir, venir. No ponerme a hacer un sistema para una empresa.”

La actitud de N. frente a los asuntos en los que debe comprometer su persona es asertiva. Muestra una alta capacidad de percepción de su entorno inmediato, claridad en identificar lo que le sienta bien, y se observa en él una gran permeabilidad con su medio. Por otra parte, si bien sus decisiones se enuncian en primera persona del singular, se advierte la presencia de un medio familiar, en particular de un padre que enmarca momentos centrales en las elecciones que hacen a su educación. Al referirse a la elección de la ORT como colegio secundario, cuenta:

“Le dije a mi papá que quería ir a visitar la escuela. Fuimos y fue amor a primera vista.”

Vuelve a aparecer aquí una referencia a los sentimientos enlazados a decisiones relativas a la educación y al uso de sus propias habilidades. Hay en N. una fuerte autodeterminación para realizar una tarea, lo que constituye un recurso sustantivo.

“Si hay algo que me gusta es pensar ideas... Tengo un amor muy fuerte por mi imaginación y mi creatividad... pienso cosas innovadoras.”

Si bien en la movilización expresada por N. los factores de orden externo a él no aparentan tener tanto peso, no puede ignorarse la sociogénesis de su deseo de ingresar a la universidad, como puede inferirse de los datos de su contexto familiar, brevemente referidos más arriba. El “afuera” no está en modo alguno ausente en su motivación. La sociedad de la que N. se reconoce formando parte, se ubica por adelante dado que es hacia ella donde se proyectan los usos de su carrera, imaginada ya como profesión, ya como instrumento de transformación y de mejora de su entorno. Él se ubica en medio de ese imaginario “afuera” y “adentro”, como un actor de cambio, como un enlace necesario para una sociedad mejor que ha prefigurado en su mente y en su emocionalidad.

Obstáculos

Su entusiasmo, su confianza en su deseo y en su capacidad, el sentimiento tan nítidamente expresado, serán un motor y al mismo tiempo una herramienta en torno a los cuales se organiza el eje de N. Con esta estructura debe hacer frente a las dificultades, a los obstáculos que lo esperan en su recorrido, especialmente relacionados con las formas de acceso al conocimiento, como las estrategias desplegadas por algunos profesores para enseñar los contenidos de sus asignaturas, también sus modos de evaluar el dominio de los saberes impartidos y la manera de dirigirse a los estudiantes.

“Te exigían muchos temas de memoria, más que por razonamiento. Hay muchos temas, mucho contenido que vos tenías que tener en el cabeza.”

“No era algo deducible desde la teoría... esas claves, en vez de transmitirnoslas, el tipo hacía ejercicios rapidísimos en el pizarrón que vos no podías seguirle la explicación. En el medio de la resolución del ejercicio te tiraba la clave, pero no te decía: ‘Esto se resuelve por esto, con esto, a través de esta fórmula’ (...)”

N. es un joven que puede reconocer las diferencias entre su manera de ver las cosas y la manera de los otros. Ambas interactúan permanentemente y sus propios criterios cumplen una doble función: a la vez que le permiten analizar su realidad inmediata identificando la fuente de una dificultad, lo orientan en la búsqueda de soluciones, como así lo veremos

después. Es decir, que en su “diagnóstico” de la realidad ya se encuentran elementos para la superación del obstáculo.

Difícilmente encontraremos en N. otro tipo de dificultades que sí es frecuente observar entre algunos de los nuevos estudiantes, como ciertas características psicológicas y emocionales que se expresan en inconvenientes de adaptación, problemas de aprendizaje, baja autoestima, baja motivación. Tampoco hay en él referencias a la falta de tiempo o conflictos de vocación. En cuanto a las relaciones interpersonales con su nuevo entorno, no se advierten problemas con sus pares, y su visión crítica sobre sus docentes no llega a traducirse en conflictos manifiestos.

Sin embargo, N. es consciente de que la carrera le exigirá esfuerzos anímicos, que deberá dejar de lado algunas de sus actividades y relaciones que ha venido y continúa cultivando por fuera de la universidad.

“Si hay algo que me choca de la carrera es que yo siento que son seis años en los que tenés que estar metido dentro de un cubo (...)”

Respecto de la vocación, es importante señalar que el primer año en la universidad le sirvió a N. para darse cuenta de que la carrera que él había deseado e imaginado que lo llevaría a alcanzar sus objetivos, no era la que estaba cursando. Sin embargo, esta vivencia estaba lejos de convertirse en un obstáculo, acaso representó para N. un paso más en su proceso de individuación. En esa interacción con el medio académico él permanece abierto, toma y entrega, se modifica permanentemente sin por ello dejar de ser él. Así, al comenzar el segundo año de carrera decide cambiar su elección originaria, y de Ingeniería Electrónica se pasa a Ingeniería en Sistemas, lo que concreta en el segundo semestre.

Las etapas del encuentro. La afiliación

Al concluir su primer año N. está en condiciones de hacer un balance retrospectivo que le sirve para tomar decisiones. Ha pasado el momento inicial del encuentro y es hora de sacar las principales enseñanzas. Luego de ello, N. entrará en la etapa de afiliación que implica ser miembro de ese nuevo espacio, comienza a conocer sus rincones, sus pasadizos

y poco a poco se entrenará en el manejo de sus códigos. La realidad comienza entonces a volverse manejable.

“Yo terminé el año diciendo ‘la pasé muy mal, no quiero esto para seis años de mi vida’. Y lo sigo pensando. Bueno, quizás se me empezaron a presentar otras experiencias (...)”

N. no es de esos estudiantes que se dan por vencidos así nomás. Un aplazo en un examen final se torna un verdadero desafío, en un estímulo que toca su identidad y lo orienta en la búsqueda de herramientas, de soluciones que le abren la puerta para el siguiente paso. N. no se detiene ante una puerta que se le cierra.

“En las clases particulares (el profesor), con cuatro clases me dio todas las claves suficientes. Todo lo que teníamos que saber de las claves (para Análisis Matemático I), era más fructífero ir con este profesor.”

“Y en febrero (2012) empecé a estudiar una semana antes, a repasar de vuelta. La vuelta yo ya la encontré: para aprobar finales tenés que practicar con finales: porque son los ejercicios que ellos te van a tomar. Ni siquiera para saber el tema, es tan rebuscado el asunto, que vos practicás con finales resueltos (que son herramientas muy buenas) y así uno aprende cómo resolver los ejercicios que te van a tomar.”

Entrando en esta nueva etapa N. ha ganado distancia de aquellos primeros obstáculos, se diferencia, piensa sobre ellos y propone soluciones no ya para él, sino también para el sistema del que él es una parte. Piensa en sus pares al tiempo que se ubica por un momento en el lugar del otro, e imagina acciones desde ese lugar. Así, al referirse a un profesor cuyas estrategias didácticas y actitudes para con los estudiantes él juzga negativamente, sostiene:

“Estaría bueno que los profesores hayan tenido algún tipo de contacto con los (colegios) secundarios. Eso es muy difícil de concretar, pero... sí, cuidar qué docentes le vas a poner a un pibe que está recién entrando. Porque quizás yo, que ya pasé primer y segundo año me lo banco a este tipo (...)”

Recursos y estrategias

En su intercambio con el mundo universitario, N. va desplegando actitudes y estrategias frente a los obstáculos y a las oportunidades que se le presentan, pone en juego sus recursos, busca nuevas herramientas. Y en ese proceso se va manifestando lo que él puede y cómo lo puede. En ese abanico entran bienes, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo. Él cuenta con un capital cultural que le ha dado la escuela media, de lo cual tiene plena conciencia:

–¿Cómo te fue en el secundario?

–Muy bien. No era promedio 10, pero era promedio 8,3.

–¿Era distinto el nivel de contenidos en la ORT, respecto de lo que te enseñaban en 1º año de la carrera?

–No, yo ya había visto un montón de cosas. Yo ya tenía casi todo Análisis (Matemático I) visto.

Al tiempo que disfruta del aprendizaje, N. se ha ido preparando en el camino hacia la universidad tanto mediante la asimilación de contenidos como entrenándose en la interacción con situaciones de exigencia.

“(…) el hecho de haberme metido en las olimpiadas de física (durante el colegio secundario), como que estaba un poco más preparado.”

También la disposición a enfrentar el desafío de las evaluaciones es uno de esos recursos con los que cuenta N., que radica en su modo de ubicarse frente a las situaciones difíciles. Cuando han pasado ya dos años académicos desde su ingreso a la universidad, y al finalizar el segundo cuatrimestre, N. debe planificar su presentación a los exámenes finales:

“Para Matemática Discreta supongo que me presentaré en febrero (del año siguiente), pero las otras materias, sí, las intentaré dar ahora.”

El permanente intercambio con el medio, su permeabilidad y su entusiasmo, comportan un capital que es patrimonio de N. desde mucho antes de ingresar a su carrera de grado. Al referirse a su experiencia en la escuela secundaria cuenta:

“(Yo) la aproveché muchísimo, porque terminé y empecé a trabajar ahí (en la escuela). Eso también se dio por el vínculo que yo tenía. Esa escuela podés aprovecharla muchísimo, o pasar (de largo). Yo aproveché todas las oportunidades, me metía en todo lo que me gustaba (...) y en las clases que no me gustaban, no).”

Busca sus herramientas y tiene criterios válidos para evaluar la utilidad que le prestarán:

“Yo fui a profesor particular, que es muy conocido en la UTN, es casi doctor en Matemática (...)”

Podríamos decir que entre sus fortalezas también se encuentran componentes psicológicos facilitadores. En su modo de percibir y evaluar una situación, de ubicarse en ella y de actuar en el momento adecuado. Es clara su capacidad de iniciativa cuando en el curso del primer año, frente a un profesor del cual él juzgaba recibir un mal trato, N. cuenta lo que hizo:

“El profesor nos decía que el primer parcial del año pasado lo había aprobado solo uno... ¿Y para qué me dice eso? ¿Para hacerme sentir que no voy a aprobar? ‘Me voy de acá’, dije. Pedí el cambio de curso antes del primer parcial.”

“(...) Perseverancia lo mío. Fue como hacer todo para aprobar: no me gustaba el profesor y fui a profesor particular y me cambié de curso. Como que todo surgió de mí. Surgió del decirme a mí mismo: ‘la estoy pasando mal, tengo que hacer algo porque esto así no va’ (...)”

El modo de interpretar las situaciones juega a favor de N., sabemos que entre lo real y el sujeto se interpone necesariamente su mirada, su modo de percibir. Construimos la realidad tanto como ella nos construye a nosotros. En el encuentro con nuevas relaciones, con nuevos desafíos cognitivos, reglas de juego, códigos, N. no imprime una imagen perturbadora y ello bien puede contribuir a mantener su cohesión en torno al objetivo de sostener un proyecto personal:

“(…) pasa que soy demasiado bueno, por ahí no veo situaciones conflictivas en la cotidianidad.”

N. no solo confía en sus atributos, sabe apreciar las herramientas que los otros le provén y reconocer su utilidad. Puede establecer buenos vínculos con aquellos profesores con los que hay un reconocimiento mutuo. N. interactúa activamente con el medio que lo rodea y difícilmente se sale de su eje.

“En Álgebra, Geometría Analítica, que me fue muy bien porque tuve una muy buena profesora (...) La profesora comparte, nos muestra, nos enseña y nosotros practicamos, entendemos el razonamiento.”

Apropósito de un error que comete en una evaluación y que le costará reprobar el examen final, cuenta este diálogo con el profesor:

“Y yo les dije, ‘escuchame, te preparé todas las situaciones previas a esa línea, te hice todas las situaciones que eran consecuencia de esa línea... me olvidé de escribirte la línea’ (...) Y bueno, era un tema importante y no me quisieron aprobar. De hecho, mi profesor, que era el que me había puesto 9 y 10 (en la cursada), me dijo: ‘mirá, yo te conozco de la cursada: quise corregir tu parcial, yo te hubiese aprobado, pero, bueno’.... Después de eso me crucé unos mails muy amenos con el profesor por este tema. Él me motivaba, me decía ‘no te calientes’... ‘si yo te corregía seguro te hubiese aprobado’. Y, bueno; me presenté en febrero y lo aprobé con 5.”

Por encima de todo hay un valor que en N. claramente se ubica en la cima de la jerarquía, se trata de la importancia y del amor al conocimiento:

“Me imagino... que Internet sea un espacio de aprendizaje fuera del aula. Que lo social sea un ‘che, mirá este artículo’. Así como yo lo hago con mis amigos: ‘che mirá este video sobre educación’ (...)

Autoconcepto

En ese proceso de individuación, el encuentro con la universidad comporta un hito relevante, cargado de sentidos para el sujeto en los que se pone a prueba su capacidad para ser él, un ser diferente y recortado del mundo del que proviene y de otro al que llega. En suma, se expresa su grado de libertad en la toma de decisiones, acompañado de una valoración de su yo. En esa relación sujeto-medio puede ponerse en crisis la conformación de la identidad o, por el contrario, reforzarse la hegemonía en torno a la cual ella se ha venido estructurando, especialmente en el marco del entorno familiar y de la historia de la cual el estudiante proviene.

En su autoconcepto, que contiene imágenes descriptivas, ideas y creencias de sí mismo, N. se presenta como alguien seguro de sus capacidades:

“Además de esa clase, yo tenía un proceso personal de aprendizaje. (...) Yo, por ejemplo, entiendo las cosas y ya está (...) Yo estaba bastante seguro de que me había ido bien.”

“Yo tenía más experimentado el razonamiento in situ: en el momento en que me entregan el parcial (...) (puedo) razonar hasta llegar a una solución (...) Yo tenía ese entrenamiento.”

Y el resultado de sus acciones contribuye a reforzar su autoestima, cuando afirma:

“Fui el único que tomó esa iniciativa, pedí el pase de curso y me dieron el cambio.”

–¿Aprobaste de entrada la asignatura?

–Sí, fui uno de los pocos.

En particular su autoconcepto académico revela una buena capacidad para autoevaluarse, percibir los mensajes de la situación, y obrar en consecuencia, al sostener que:

“Fue intensa la cursada, pero me fue bien en todo.”

“Y yo necesito mucho de la clase, porque tengo un proceso que lo hago en la clase y otro proceso que lo hago en mi casa.”

Marcas de la historia familiar

Ese individuo abierto y complejo que emprende una carrera tiene una historia que comparte con el medio que necesariamente lo ha constituido, y del que ha incorporado hábitos. Esa instancia “preindividual” del estudiante que existe desde mucho antes de su inserción universitaria, su familia, es un entramado de reglas y de valores, de afectos, de vínculos, de deseos e identidades de cada uno de sus miembros. Está allí la mirada de los padres de N., sus respectivos desarrollos educativos y laborales, su nivel de vida, vale decir, su capital cultural y social. Su carácter formativo convierte ese entramado en un modulador sustantivo de la relación del joven con el saber, tiene el poder de marcar una tendencia en los resultados de esta instancia de individuación.

De todos modos, no podemos afirmar que todo ello impacte sin mediaciones en la persona del hijo/estudiante. Interviene en esa relación el lugar que él ocupe en ese sistema, el tipo de vínculo con cada uno de los integrantes de su grupo familiar. N. percibe una diferencia entre la mirada de cada uno de sus padres. Pero ambos están presentes desde siempre en la educación de su hijo, e intervienen en ese camino con su acompañamiento, sus juicios y sus acciones en cada momento significativo para el hijo:

“Sí (...) no hubo ni discusión (entre los padres), cuando fueron a ver la escuela conmigo, les gustó mucho. Mi mamá un poco prejuiciosa con el tema, pero vio que ahí podía explotar todas mis capacidades (...)”

Cuando N. reflexiona acerca de cómo miran sus padres la carrera, advierte:

“Acá entra el conflicto: mi mamá ve a la carrera a través de mí. Pero mi padre es diferente, si bien ve la carrera a través de mí, le parece algo importante la carrera (en sí misma).”

“(Al comentar el dibujo que representa la posición de la madre) Parece que mi madre mira para otro lado, pero no. Aunque quizás a mi padre le gusta más la carrera (que a la madre).”

El capital social y cultural

El papá de N., como hemos mencionado, es contador y se desempeña en un cargo directivo en una compañía multinacional en Chile. La mamá estudió piano en el conservatorio y es Licenciada en Artes Combinadas, se desempeña como profesora de música, dicta cursos de cine en un centro universitario y da clases particulares.

Los abuelos paternos, eran profesionales, ambos contadores. Su abuela también había estudiado piano en el conservatorio, y –cuenta N.– “algo de filosofía tiene también”. Habían atravesado un doble proceso migratorio, primero desde Polonia hacia la Argentina, radicándose en la provincia de Entre Ríos, y de aquí en un segundo movimiento fueron a vivir a la ciudad de Buenos Aires, donde finalmente tienen su familia. N. cuenta que su abuelo escribía, y que cuando vivían en el campo también eran dueños de un almacén.

Tanto en los abuelos maternos como paternos, se vislumbran algunos de los rasgos que se expresan en N. cuando cuenta sus peripecias en la facultad. En su relato se percibe casi un guiño a las historias del padre de su mamá, que nos lleva a conjeturar que N. ha tomado bastante de este abuelo aventurero que sabía rebuscárselas a su modo en cada situación, en cada uno de los medios por donde anduvo. Al contar sobre ellos, dice:

“Mi abuelo materno era más un personaje de rebuscárselas. Él trabajó de guardavidas, tuvo un vivero. Después fundó y armó la guía de Industrias de la Matanza. Lo echaron del trabajo porque se quiso chamuyar a mi abuela (...) Sí, tengo el silbato que él le regaló (a la abuela). Mi abuelo, mil trabajos hizo, me dijo mi mamá. Sé que reparaba tranvías, también fue herrero... de todo.”

“Mi abuela materna es artista. Estudió pintura. Con mi abuelo vivían de esa guía, con la que mi abuela siguió (después de la muerte del abuelo). Y después se las rebuscó.”

También en esta rama de su árbol genealógico hay historias de migraciones. Su abuela materna descendía de Checoslovaquia por el lado de su mamá y de Estados Unidos por su padre. Al hablar de los padres de su abuelo materno, cuenta que eran italianos y describe a este bisabuelo como “el buscavidas”.

En su árbol genealógico se observa que los vínculos más cercanos –con sus padres, su hermana y sus abuelos– son muy buenos. Como lo es también la relación de sus padres entre sí y la de ambos con sus respectivos progenitores. Por la rama paterna la buena relación se extiende más allá de sus abuelos, quienes así están unidos con los bisabuelos de N. Solo aparece alguna relación conflictiva entre su abuelo materno y su propio progenitor.

Lo que se percibe al escuchar el relato de N. es una linda corriente afectiva que, desde sus abuelos pasa por su mamá y su papá, y llega hasta él. Ese hilo de afecto es, quizás, el mismo que une al joven con sus elecciones vocacionales y pinta de vivos colores sus proyectos personales. Que también los enfoca hacia un campo más amplio que excede tanto su persona como su presente.

Anclado en un pasado de buenos ejemplos y cuidados, N. se proyecta seguro hacia el futuro. Confía. Y eso se nota en sus percepciones, en sus palabras y en el entusiasmo que transmite a su interlocutor cuando es entrevistado. Este sentimiento resume el gran capital que trae en su mochila cuando cruza el umbral de Medrano 951 ese primer día de clase.

N. es consciente de ese capital y lo reconoce cuando recuerda los avatares de esa etapa de inserción inicial:

“De no haber sido por mi especial interés o presión propia..., pero que se generó en mí quizás por una cuestión familiar. Es decir, no sentí ningún tipo de presión, pero sí en algún punto, yo fui formado de alguna manera en la que me generé cierta presión a mí mismo. De no haber sido por eso, quizás no me hubiera podido sobreponer a la situación de que la pasé muy mal en el primer año (...)”

N. expresa muy nítidamente ese postulado del que partimos: un individuo es el punto de intersección de muchas relaciones, en el centro se ubican los vínculos familiares directos

que se van desplegando uno a uno en ese encuentro con la realidad, en ese intercambio perpetuo entre un sujeto compuesto y permeable con su medio.

Componentes de resiliencia de la historia de N.

El breve recorrido por la experiencia de su inserción inicial muestra que N. dispone de instrumentos suficientes para afrontar esta nueva etapa de su desarrollo vital. Lo que hemos denominado factores de resiliencia conforman una variada gama de recursos que están disponibles para realizar su proyecto académico.

Forma parte de fuerzas que lo potencian y han sido internalizadas, su motivación, sus relaciones familiares, su inserción sociocultural. En el intercambio con su entorno manifiesta sentimientos que favorecen su vinculación empática con sus compañeros. Es capaz de reflexionar en forma activa y personal sobre las experiencias vividas, lo que se refleja en su actitud frente al fracaso en un examen. N. no se entrega y vuelve a intentarlo, a la vez que puede evaluar una situación, busca las causas y aporta soluciones cuando afirma al referirse al aplazo en un parcial:

“No aprobé..., porque me confié. Para el primer parcial había estudiado muy poco y me había ido bien.”

Establece lazos íntimos y satisfactorios con sus pares y con aquellos profesores que respeta por su capacidad y trato personal; toma iniciativas en las que se pone a prueba en tareas exigentes y se hace cargo de los problemas. Puede capitalizar su historia previa de buen rendimiento académico. Es independiente en la toma de decisiones y capaz de mantener una distancia emocional y física sin aislarse de su medio. Tiene una satisfactoria capacidad creativa que lo mueve a buscar e implementar soluciones personales y sociales a los problemas que se le interponen; en tanto que su comportamiento pone de manifiesto el deseo de tener una vida personal satisfactoria.

Sus vivencias y percepciones muestran que posee factores subjetivos que promueven su adaptación, tales como: una adecuada habilidad social, una buena percepción de su eficacia personal y además cuenta con una historia previa de logros escolares donde sustanciar sus

atributos de personalidad. Al afrontar los contratiempos actúa en forma positiva y centrada en el problema. N. posee una buena dosis de autocontrol que resulta esencial para posponer la gratificación y conseguir los objetivos que le requieren trabajo continuo, a la vez que es capaz de autoactualizarse sobre la base de un deseo de crecimiento y superación personal, propio de los individuos que le dan sentido a su vida, y están motivados para actuar en pro del alcance de los ideales.

N. cuenta con un adecuado soporte social, tanto real como percibido. Su medio familiar le provee seguridad, protección, socialización y apoyo económico, y acompañan su proyecto educativo. Las actividades extracurriculares que realiza también comportan un instrumento de apoyo que fortalece la posición de N., contribuye a su crecimiento personal, al tiempo que pone en juego exigencias de organización de su plan de vida mediato, como definición de metas y de objetivos.

Los conceptos de autores que estudian el fenómeno de la resiliencia⁷⁸ permiten afirmar que este es también un recurso que facilita la adaptación a la vida universitaria. En él pueden cifrarse las formas en que el sujeto percibe el apoyo de sus pares y de su familia, ya que actúa sobre su conducta, y puede facilitar su capacidad para responder ante las demandas del ambiente educativo.

En suma, conjeturamos que la presencia de factores de resiliencia, tanto externos como internos, puestos en juego en el proceso de inserción condiciona la instancia de individuación que experimenta un joven en el proceso de intentar volverse un estudiante universitario. Entendemos que tales factores contribuyen a que el sujeto distinga sus partes constitutivas, se diferencie y a la vez se reconozca como parte de un todo más grande del que proviene y hacia el que se proyecta. En su permanente intercambio con el medio, estos atributos garantizan que la membrana que recubre al individuo y lo hace único y diferente, se mantenga permeable y así incorpore nueva información y pueda actuar a partir de ella, sin tener que separarse de la estructura de origen que lo contiene, minimizando las tensiones que ese movimiento hacia afuera tiende a generar.

⁷⁸ Tinsley, Lees y Sumartojo, (2004).

EC01

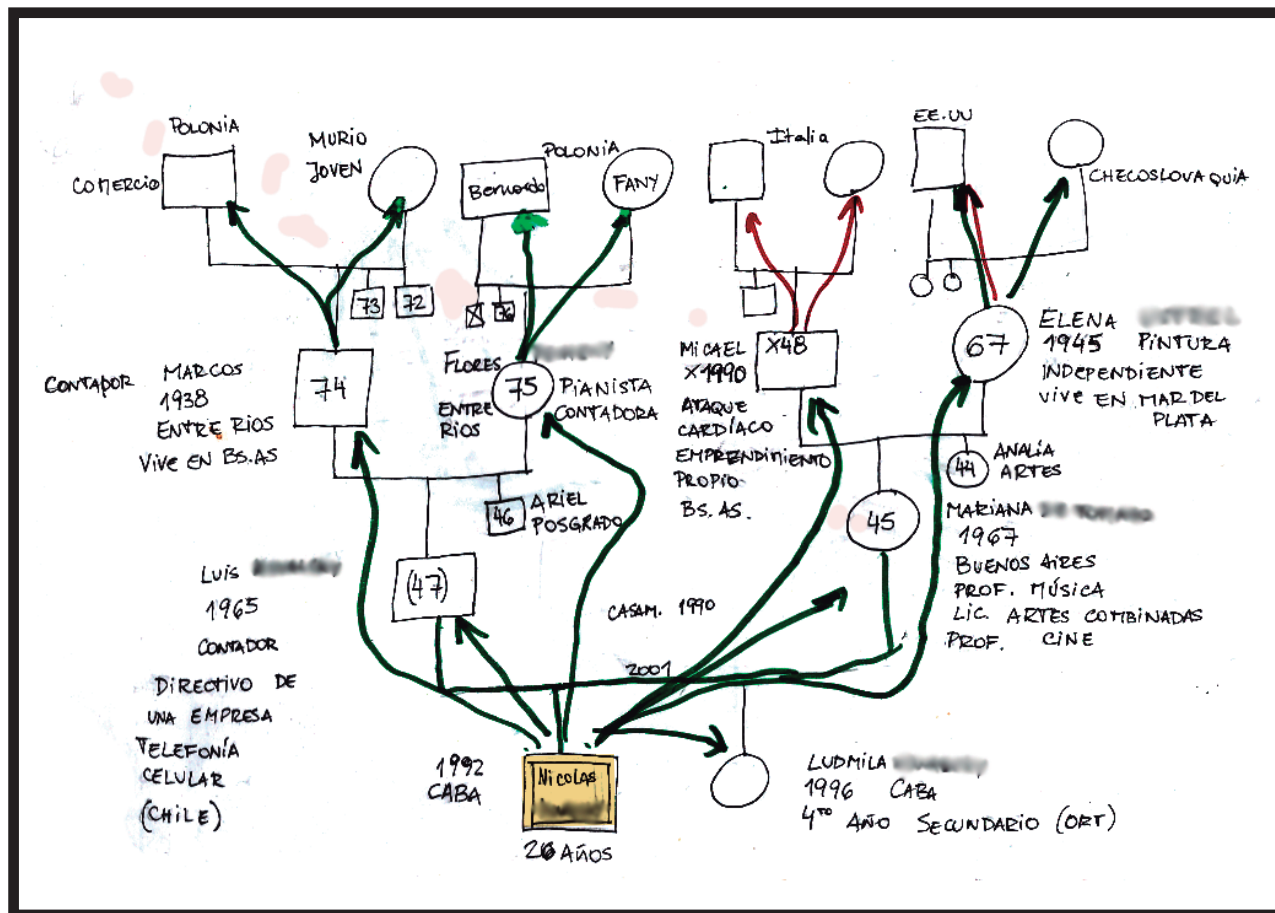
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Alto

**Datos personales**

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de Residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Terciario / Universitario completo

Nivel educativo de su madre: Terciario / Universitario completo

Ocupación de su padre: Empleado

Ocupación de su madre: Docente

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Muy Bueno

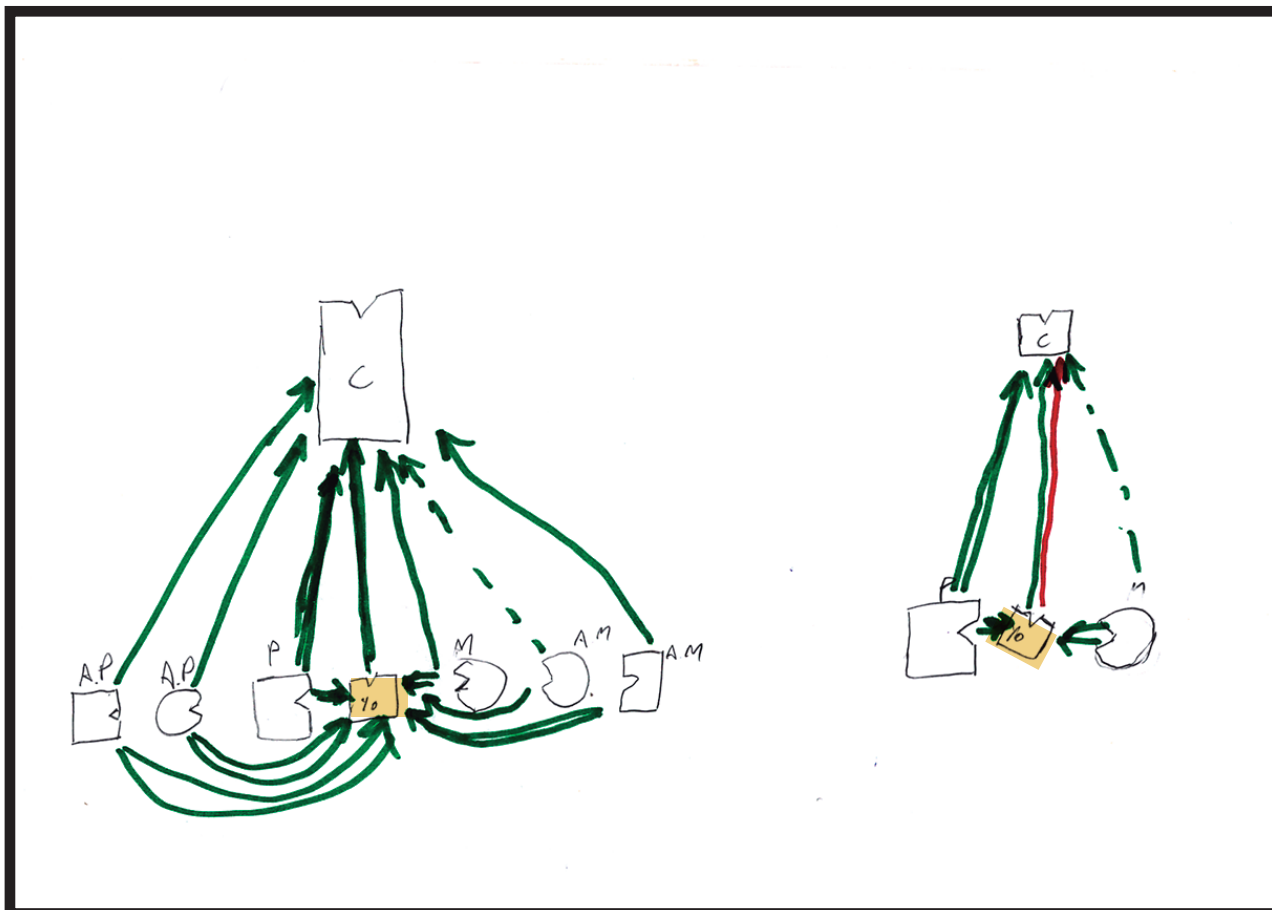
EC01

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Alto**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 5

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera: Ingeniería Electrónica

Secundario: Técnico (privado)

Promedio Secundario: 8.38

CASO 2. ABANDONAR LA CARRERA EN LA ETAPA INICIAL (P.)⁷⁹

Introducción

P. ingresó a la facultad con su cuerpo, pero su alma nunca llegó. Sus sentimientos, sus deseos, su mirada estaban en otros sitios. Nos cuesta escribir su historia porque se escapa, se nos escurre entre las manos y nos preguntamos: ¿pero cuál es la historia aquí? ¡Si no hay historia! ¡Si además, todo parece claro de entrada! ¿Cuál es el misterio? El misterio es que P. haya llegado hasta allí. Entró por Medrano 951, todos lo vieron rendir los exámenes del curso de ingreso y aprobarlos, anotarse en las materias de primer año, sentarse en las aulas, interactuar con sus compañeros, con sus profesores, incluso hasta cambiarse de curso cuando un docente no le gustó. Y sin embargo, no estaba allí. Sentimos pesadez al releer los apuntes de la entrevista que tuvimos, y en la que él contaba su experiencia. Nos vemos tratando de dar coherencia al relato, apilando y vinculando datos, deseando que algunos no estuvieran, y tentados de dejar de lado a otros que no encajan. ¡Y de pronto nos damos cuenta de que se trata justamente de eso! De que en esa breve experiencia de P. hay contradicciones que tensan su impulso de movimiento, que allí se juega una sorda y sutil batalla en la que P. es el territorio y nosotros los observadores.

En el territorio de P. una de las partes ya ha ganado y actúa, acaso arrastra en el camino girones del enemigo, a los que momentáneamente el ganador ha puesto de su lado, pero que tal vez se vuelvan los protagonistas triunfadores del próximo escenario. Y es con estos últimos en los que nos demoramos, a los que nos quedamos observando porque no entendemos, y nos preguntamos, pero si P. valora el conocimiento, si ha dicho que todos deberían estudiar algo, es más, deberían “tener el derecho a hacerlo”, ¿por qué se toma tanto tiempo para elegir la propia carrera? Abandonó Ingeniería hace dos años por falta de vocación o porque ganaron “los otros”. ¿Y quiénes son los “otros” distintos de P. que estarían llevándolo por un camino ajeno a su deseo? ¿Hay un deseo? ¿Una

⁷⁹ Código de alumno EC19, ver Anexo 4.

motivación clara y distinta en P.? ¿Y dónde buscarla, en lo que dice, en lo que hace, en lo que no hace? ¿Se encuentra oculta en la trama de una configuración superior de la que él mismo forma parte? ¿En alguna parte de la cual él es el todo? ¿Ya estaba allí su deseo, desde el primer paso hacia Medrano 951, la sede de la facultad que abandonaría poco tiempo después decidido a no volver? ¿Entonces, por qué tanto esfuerzo en vano?

Bueno, vamos por orden.

P., historia académica inicial, perfil y contexto de origen

¿Cómo pensar el movimiento de un alumno cuando deja de ir a la facultad y abandona la carrera? Este puede ser visto como una “descomposición” del binomio estudiante-carrera, como efecto de “tristeza” por impotencia, por falta de articulación con eso otro. Pero también es una “composición” con otra cosa en la que él sí se siente potente, es decir, que puede. Esta es la lógica de ese movimiento de abandono que en el fondo es un movimiento hacia la potencia⁸⁰.

Sobre el alumno que aprobó el curso de ingreso y deja en el primer semestre sin tener ningún o casi ningún logro; o el que va todo el primer o el segundo año (algunos mucho más tiempo que este) y no obtiene logros, podríamos decir que “llevó su cuerpo hasta allí”, es decir, algo lo movió pero hay algo de él que no llegó aún, que se resiste a entrar, que está compuesto con otra cosa en otro lado. Es decir, que partes de él que son constitutivas de su ser y sustantivas para la tarea de volverse un estudiante están en relación con otros que están fuera de este proyecto, o al menos se le presentan a él de esta manera en su percepción.

⁸⁰ Tomamos la idea de “composición” y “descomposición” en el sentido utilizado por Deluze (2008) en su estudio sobre Spinoza. Allí sostiene que “(...) lo que llamo ‘yo’ es un conjunto de relaciones precisas y fijas que me constituyen. Y (...) desde un punto de vista particular puedo decir que hay composiciones y descomposiciones. A saber: yo diría que hay composición cuando mi relación es conservada y se compone con otra relación exterior; diría que hay descomposición cuando el cuerpo exterior actúa sobre mí que una de mis relaciones o incluso muchas (...) son destruidas (...) ‘destruir’ en el sentido de que deja de ser efectuada por partes actuales” (pp. 180-181) (...) “La vida es precisamente ese proceso de la composición y de la descomposición de las relaciones” (p. 210).

P. asistió y aprobó el curso de ingreso a la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA - UTN) en el verano de 2011. Asistió en el turno tarde a las clases de las asignaturas de primer año durante el primer semestre y dejó de concurrir a la facultad por la época en que se tomaban los segundos exámenes parciales. Ese mismo año comenzó a trabajar. Cuando fue entrevistado, a fines de 2012 tenía planes de inscribirse en la carrera de Traductor Público en 2013, pero por entonces aún no había concretado ningún trámite para que esto llegara a ser una realidad.

Había cursado el secundario en un colegio técnico de gestión privada –ORT– donde se especializó en Electrónica, y del que egresó en 2010 con un puntaje promedio superior a siete. Además de los estudios formales, asistió a clases de baile y teatro.

Su padre completó la enseñanza media y se desempeña como personal especializado en una institución de salud. Su madre tiene estudios universitarios incompletos y trabaja en relación de dependencia como secretaria. Se desconoce el nivel educativo y la ocupación de su abuelo paterno, en tanto que su abuela paterna era ama de casa y habría completado la escuela media. Por la rama materna, su abuelo había alcanzado el nivel primario y trabajó como operario en alguna actividad vinculada con la producción de electricidad, su abuela llegó a completar la escuela secundaria y trabajó en forma independiente como enfermera.

Al responder la encuesta que la FRBA toma a los aspirantes el año previo a ingresar a la facultad, ante la pregunta por su situación laboral respondió que “trabaja por necesidad”. Además, manifestó estar interesado en participar en intercambios estudiantiles, y en intervenir en campañas solidarias, pero no tener experiencia de participación en organizaciones voluntarias. Señaló que su primer contacto con la Facultad fue al visitar su stand en una exposición; que su elección de una universidad pública se debía a su carácter gratuito, y que la preferencia de la UTN dentro de ellas se basaba en “que no tiene que hacer Ciclo Básico Común”, característico de la Universidad de Buenos Aires. Entre las opciones posibles indicó que elegía la carrera “porque cree que va a conseguir trabajo”.

En el transcurso de 2011 P. cumple 19 años, reside en el barrio de San Telmo de la ciudad de Buenos Aires junto con su madre y una hermana siete años mayor, quien estudia

música en el Conservatorio Nacional. Su padre vive en la provincia de San Luis desde que P. tenía seis años, y con quien solo se visita de vez en cuando.

Durante el semestre que concurrió a las asignaturas de primer año de la carrera, P. llegó a rendir algunos de los primeros parciales, obtuvo la regularidad solo en una materia y no se presentó a rendir ningún examen final.

El encuentro. Etapa inicial

Antes de encontrarse con el mundo universitario, antes incluso de elegir una carrera, P. ya había tenido otra experiencia de elección en el campo de su educación: el colegio secundario. El que aún no era el “P. estudiante universitario”, muchos años antes había elegido el próximo paso a la escuela primaria mirando a sus pares más que lo que allí aprendería. Algo dócilmente, pero sin mostrar gran entusiasmo, aceptaba también la recomendación de su padre, al ingresar al colegio secundario:

“(El colegio secundario, ORT) lo elegí porque muchos de mis compañeros (de la escuela primaria) estaban ahí (...) Mi viejo me presentó el panorama de escuelas a elegir, fuimos a hacer un par de visitas (...) la ORT fue la que más me compró (...) entonces pedimos una beca, entré ahí (...). Y la (orientación) electrónica fue la única que no vi (en la visita previa a ingresar). De las que vi no me interesó ninguna, entonces me tiré a electrónica a ver qué tal era.”

“La ORT me resultó un poco complicada con respecto a lo que había visto en la primaria (...) era distinto, pero al fin y al cabo me las pude rebuscar y salí bastante bien.”

En el encuentro con la universidad, la percepción de P. sigue enfocada en sus antiguos compañeros. Durante el curso de ingreso a la facultad el intercambio con el nuevo ambiente es parcial. En cierto modo fue para P. una continuidad antes que una ruptura de la etapa anterior.

“En el grupo estaban mis amigos (del secundario), aunque conocí gente nueva (...) me costaba socializar un poco. Pero, ahí había un grupo bastante homogéneo (...) No me jodía, porque aparte fue un poco más tranquilo para mí.”

–¿Aprobaste directamente los parciales del curso de ingreso y promocionaste?

¿Fue como un repaso de lo que habías visto en el colegio?

–Sí, tuve un buen nivel de enseñanza...

Los primeros tiempos, la extrañeza y el aprendizaje

Al ingresar a los cursos de primer año P. se ha ido aclimatando y comienza a relacionarse y a sentirse cómodo con sus nuevos compañeros. Pero, su atención no se ha focalizado aún en la tarea. Sabe que ha cursado un buen colegio secundario, que ingresa a una carrera de la misma especialidad, y se recuesta en esos recursos que acaso imagina a mano y suficientes. Le llevará un tiempo estar algo más abierto a la nueva tarea y comprender que el contexto ha cambiado, introducir matices en esa realidad que inicialmente podía definir con la expresión: *“la verdad que estuvo todo bien.”*

–¿Cómo te resultó Álgebra?

–Bien, porque tenía una buena base del secundario (...) Al principio era bastante sencillo. Con dos o tres problemas que se van siguiendo..., pero después se fue complicando. Después había que hacerlo de forma gráfica y había ítems que no se entendían (...) tampoco me sentía conforme con la forma en que dictaba el profesor, entonces cuando llegué a ese punto del parcial, me di cuenta que no sabía nada.

En el primer momento del encuentro predomina el sentimiento de extrañeza. Acaso era el modo en que se expresaba la tensión entre un cuerpo que ya está allí y una mente que solo parcialmente lo está. Girada en una torsión incómoda hacia una realidad que quedó atrás, la percepción acusa recibo e interpone varios velos entre el individuo y su medio.

“La teoría la entendía, pero aplicando el lenguaje técnico con la resolución del ejercicio... ahí se complicaba. Yo estaba acostumbrado a hacer la programación con palabras, unidas en un comando y con variables. Acá era otra cosa.”

Mantener la cohesión interna

La composición con la realidad cotidiana de las aulas interpela su poder de acción, produce en P. sentimientos de impotencia que lo deja en un lugar incómodo del que no puede salir, y suena sincero cuando expresa:

“Me molesta perder porque siento como que soy menos (...)”

Para seguir en camino sería necesario recuperar el equilibrio, sea quedándose o yéndose.

“Durante el curso de ingreso pedí unos turnos con la psicopedagoga, una mujer que hacía orientación vocacional. Ella me ayudó a ver cómo me veía yo.”

—¿Te sirvió eso?

—Sí, pero me di cuenta que esa carrera a mí no me gustaba.

Y lo que se observa en P. es que desde antes de llegar a la universidad esa cohesión necesaria para sostener el proyecto de hacer Ingeniería en Sistemas no había llegado a cuajar: “*Creo que (en 6° del secundario) yo quería trabajar.*”

Y ya una vez abandonada la carrera, ese deseo se mantiene y se realiza:

“Yo quería laburar porque quería tener un poco más de espacio, un poco más de independencia, un poco más de voz y voto en mi casa (...) Y el estudio... bueno, no estaba seguro. Todavía sigo sin estar seguro de qué quiero hacer.”

Las actitudes frente a los obstáculos en la carrera muestran que no es allí donde este joven está dispuesto a individuarse, es decir, a iniciar un intercambio con su medio, volverse singular, unido pero separado a la vez de eso que lo constituye. Lo que se observa es que el intercambio se realiza allí donde P. se reconoce como un sujeto que desea, que puede valorar positivamente algo, y eso será la actividad laboral que comienza a realizar poco después de abandonar la facultad.

“Y otras cosas acerca de las máquinas las fui aprendiendo en el año poco a poco. Lo bueno de este trabajo es que me permitió conocer el conurbano y los

alrededores de Buenos Aires, porque hay máquinas instaladas en muchísimos supermercados. Entonces tuve que aprender a usar la guía y viajar por la ciudad, ir a ciudades que están lejos.”

Si para mantenerse en una dirección y sostener un proyecto vital es menester que el impulso interno se encuentre cohesionado, en P. ese dispositivo está en crisis desde el comienzo, y lo que finalmente se muestra es a cuál de sus deseos se orientaba esa cohesión: obtener un empleo que le otorgara ese poder que anhelaba desde antes de llegar al encuentro con la universidad: autosostenerse económicamente, y así ocupar un lugar de mayor reconocimiento y poder en su configuración familiar de origen.

La motivación interna

Aquello que mueve a P. es relatado como un objeto exterior, algo que está “fuera” de él. Desde antes de ingresar P. se ubica en un lugar ajeno al proyecto que se le presenta, y desde allí no hay composición entre el alumno y su nuevo contexto que le permita jugar en un rol activo.

“Estudiar era algo que tenía que hacer... mi vieja ya venía insistiendo con eso: tenía la posibilidad de empezar a trabajar o anotarme en el curso de ingreso de una carrera (...)”

P. llega a tener algún intercambio con el medio al que ingresara. Pone en juego sus saberes, su personalidad, tiene un registro de su entorno de compañeros y de profesores, los evalúa, los percibe. Sin embargo, la carrera universitaria que eligió no parece ocupar un lugar prioritario en sus jerarquías en ese momento.

En su relato hay un *leiv motiv* que da cuenta de su falta de interés en la carrera. No hay ninguna imagen positiva asociada a su visión de la carrera. No concibe, ni se proyecta en la profesión que al final del trayecto alcanzaría, a pesar de lo indicado en la encuesta a los ingresantes. No obstante, se vislumbra una contradicción en la valoración de la carrera como actividad posible para un individuo. Aquí él toma posición, acaso una parte de P. se enlaza con ideas y valores expresados por sus padres. Acaso la lealtad a la familia a la que

pertenece lo lleva a afirmar ideas o deseos que son parte del patrimonio de esa configuración en la que está inscripto y con la que lo unen vínculos constitutivos.

“No estaba seguro de qué quería seguir y se me acabó el tiempo... y mi vieja me dijo ‘anotate en la UTN en Sistemas’. Yo, la verdad renegué de eso (...) no quería estudiar eso verdaderamente.”

Esto no descarta su reconocimiento de la utilidad de hacer una carrera, pero el momento aún no había llegado para él:

“Una carrera es algo que nos va a mantener en el futuro financieramente. El título nos va a dar una cierta prioridad a la hora de buscar trabajo. Vamos a tener conocimiento (...) Todos deberíamos estudiar aunque sea algo (...) Una carrera vendría a ser una herramienta (...) o un derecho, en otro caso. Porque si le restáramos importancia, en un futuro no habría profesionales (...), pero también, se podría enseñar de otra forma, así como la gente aprende oficios y no tiene por qué hacer una carrera.”

Obstáculos

Una dificultad que es propia de todo proyecto de formación es la de encontrarse con contenidos desconocidos frente a los cuales pueden ser muy variadas las maneras de reaccionar del estudiante. La falta de deseo y de plena identificación de P. con su proyecto busca sus canales de expresión y emerge en sus sentimientos y actitudes.

“También había otros temas que no conocía y no lograba entender la lógica (...) yo pensaba que lo llegaría a entender de otra forma y esperaba a ver cómo seguía (...) Me molestaba sentarme a leer, me puedo sentar a leer libros que me interesan, pero algo tan específico me cuesta. Podía aguantar una o dos horas nada más.”

P. se queja de unas cuantas cosas que no le gustan: el turno en que le tocó cursar,

“Cursar a la tarde (...) a mí era lo peor que me podía pasar; (de algunos profesores) la profesora no nos enseñaba bien, por eso me cambié de curso; (los

contenidos que debe estudiar) esta nueva profesora mucho mejor, pero igualmente, de mi parte yo no podía entender porque no entiendo la lógica de la Química...”

Su actitud frente a las evaluaciones y a los obstáculos deja ver aquella misma falta de interés por ir más allá de sus límites presentes, por comprometer sustantivamente su persona, que atraviesa todo su relato:

“Me presenté al recuperatorio (del primer parcial) de Análisis I, de Álgebra también, en Matemática Discreta me tomaban parcialitos, un par de esos los aprobé. Pero después de eso, el tema fue haciéndose más complejo...”

Hay un obstáculo que es poderoso en un doble sentido, y eso se observa en los resultados que se derivan después de que P. haya dejado la facultad. Por una parte, hace que permanezca cerrado frente a los intercambios que el nuevo contexto le propone; pero, por otra parte, y al mismo tiempo, es el motor que le permite concretar lo que por ese entonces sería su auténtico deseo. Se trata de su deseo de sostenerse por sus propios medios al que ya hicimos referencia. A propósito de él, afirma P.:

“Por suerte ahora conseguí un muy buen trabajo. Yo quería laburar porque quería tener un poco más (...) de independencia, un poco más de voz y voto en mi casa... porque mi hermana ya labura hace bastante y yo también quería aportar al fondo común de mi casa, por eso principalmente.”

En este sentido, si tomamos en cuenta lo que P. expresa, su resistencia a permanecer en la facultad, y su salida, componen un modelo de coherencia, de logro, que no necesariamente representa un fracaso para él. Aquello que desde la misión de la facultad, con justa razón, puede ser leído como un “no éxito”, como un objetivo institucional no alcanzado, desde la historia y proyección de P. los obstáculos no superados lo ubican en un lugar de poder. Poder aquello que deseaba desde el mismo momento de inscribirse al curso de ingreso de la UTN.

Las etapas del encuentro. La afiliación

Recursos y estrategias

El momento del encuentro que se identifica como “afiliación” nunca llega producirse en esta breve historia de P., quien no supera ese *impasse*, en el que aún no se dispone de los recursos para entrar en el juego de una relación presente. En él no llega a tomar forma la instancia de aprendizaje. Se retira antes. Esa parte del sujeto que debía componerse con lo nuevo no está disponible. Algunas veces P. lograr transformar una limitación en un logro, acaso no frente al profesor que lo evalúa, pero sí frente a sus pares. Y, también, si nos ubicamos en la perspectiva de la configuración en la que es parte –su familia– también podemos imaginar que algunos episodios protagonizados por P. representan un modo de expresar también frente a esta, su poder:

“Recuerdo el parcial de Algoritmos, estuve entre 5 y 10 minutos mirando la hoja, y mirando a mis compañeros. Entregué la hoja en blanco porque no entendía nada. Después me gané el aplauso de mis compañeros porque atrás mío diez más entregaron la hoja.”

–¿Qué hacías cuando no entendías una materia?

–No..., no me ponía a estudiar, la verdad.

P. llega a ese nuevo escenario con los recursos que su formación previa le había dado, y es todo lo que está dispuesto a poner en juego. Su permeabilidad hacia la carrera es muy acotada:

“Arquitectura de Computadoras me resultó bastante sencilla, ya la había visto en Electrónica (en el secundario), la profesora nos explicó la lógica. Esa materia la firmé, pero no me presenté a dar el final.”

Si hubo alguna estrategia en él, ella fue no entrar en contacto con su nuevo contexto. Así abandona la carrera y la facultad en un gesto que es activo, si bien en una dirección que él aún no controla plenamente, ni termina de proyectar:

–¿Y te afectó no comprender esa materia, el dejarla?

–No, me sentí mucho más... me saqué un peso de encima. Fue un ‘bueno, ya no me tengo que preocupar más por esto’ (...)

Y el aprendizaje que P. hace en esta etapa inicial lo pone en la dirección opuesta al de la “afiliación”:

“En un momento (de una clase) fuimos a ver diapositivas en una sala de computadoras y fui con un par de compañeros (...) en un momento yo me perdí y me puse a ver artículos de Wikipedia (...) Finalmente me dije que esto no iba para más.”

“Primero me tomé un año para pensar (...) encontré trabajo. Recién ahora estoy por anotarme para hacer el Traductorado Público en la UBA.”

Autoconcepto

P. puede reconocer algunas de sus características como estudiante, algunas ligadas a sus capacidades, otras a sus deseos. Hay una tensión entre afirmar su deseo y el tener que rendirse ante alguna exigencia. En el nivel de su individualidad P. percibe que elige. Tal vez en otro plano, acaso no tan consciente sea menos libre y autodeterminado.

“Otra cosa que yo tengo es que no sé diferenciar del todo qué parte del texto es importante y qué parte no, para mí todo es importante (...)

–¿Te ponés a estudiar cuando no comprendés algo?

–Depende de si me interesa el tema. La química no me interesaba (...)

“Yo tengo una personalidad que, ya me lo indicó mi profesora de teatro: a mí me gusta ganar. Yo tengo mucha ambición... Ella me decía: ‘cuando usted entiende una consigna, brilla, porque a usted le gusta mucho ganar. Pero también tiene que aprender a jugar en el papel del perdedor’. Yo me considero que ya lo jugué bastante (...)

“Yo soy bastante soñador y me irrita cuando escucho que a mí o a otras personas nos dicen que podemos o que no podemos hacer algunas cosas. Que

‘esto es imposible’, ‘no se puede’, ‘volví a la realidad’, o que me limiten. Eso me molesta.”

Marcas de la historia familiar

P. es un estudiante que, en tanto hijo, forma parte de una familia, su lugar en ella y su modo de vincularse evoca algunos de los elementos que también se ponen en juego en el intercambio con la facultad. También en su entorno familiar la relación de P. es fragmentada, y el mundo del diálogo se ubica por fuera de ella:

—¿Con quién hablabas sobre tus problemas en la facultad, tu proyecto de elección de la carrera?

—Con mis amigos... con mi familia no quería hablar (...) No, porque con mi vieja siempre es difícil de hablar. Y mi viejo, como no vive conmigo..., tampoco le comentaba mucho. Y bueno, yo vivo con mi vieja y con mi hermana. Entonces tengo una presión muy fuerte por parte de ellas y no tengo un lado masculino que me apoye y que esté ahí conmigo.

El capital social y cultural

El papá de P. vive en la provincia de San Luis desde que P. tenía 6 o 7 años. Es técnico en hemoterapia y trabaja en relación de dependencia en un hospital en esa provincia. Su mamá cursó algún tiempo la carrera de Sociología sin completarla.

Por la rama paterna, ambos abuelos nacieron y murieron en la provincia de San Luis, de donde es oriunda la generación de sus bisabuelos de esa parte de su árbol genealógico. No llegó a conocer a su abuelo, quien falleció muy cerca del nacimiento de P. Es muy escasa la información que de ellos ha llegado hasta él. No conoce los estudios ni la ocupación del papá de su papá, y de su abuela, que era ama de casa, supone que habría completado la educación secundaria.

Su abuelo materno nació en Bragado, provincia de Buenos Aires, había hecho en el campo la escuela primaria y trabajó como operario. También por allí las raíces se hunden en la misma tierra. El único caso de inmigración viene por el lado materno, cuyos padres

habían llegado de Italia. De ella cuenta que era enfermera y que aplicaba inyecciones por la zona donde vivía, estima que habría completado la escuela media. Ambos criaron a su familia en la localidad de Ramos Mejía, próxima a la ciudad de Buenos Aires.

Las figuras masculinas

P. se reconoce especialmente en los varones vinculados a su linaje. Expresa una identificación empática con su padre, con quien no obstante tiene poco contacto, y cierta idealización de la familia de origen paterna, de la que casi no tiene información. Hay un anhelo por un vínculo con el abuelo paterno que no conoció, al que asocia con una imagen positiva. Sobre su padre afirma:

“Eso comparto con mi viejo, soy soñador (...) A mí me gustaría que el mundo fuese distinto, que todos tuviésemos la misma oportunidad para todo (...) un mundo donde..., distinto al que vivimos ahora.”

Y al mencionar a su abuelo paterno, asegura que

“Si lo hubiera conocido, él me hubiera llevado (...) hubiera construido una relación abuelo-nieto, en la cual me hubiera contado un montón de cosas de él. Eso es lo que yo intuyo.”

Y al referirse al papá de su mamá, con quien ha tenido muy poca relación debido a su enfermedad, la palabra con la que lo identifica es “astuto”. Estos vínculos, estas imágenes, constituyen modelos de referencia, partes constitutivas de peso en la figuración de la que P. es una parte y a la que lo unen lazos invisibles, aunque no por ello menos reales y poderosos, dadas las imágenes que de ellos evoca.

Su paso por la escuela secundaria también conforma para P. una parte importante de su capital cultural y social, que está disponible para ser activada en un contexto más afín con lo que expresa como su deseo en el presente. También allí hay una referencia a roles masculinos que resultan favorables para P.

“(Mi jefe) fue a mi misma secundaria e hizo Electrónica. En el momento de las entrevistas (laborales) tuve una con él y otra con el presidente de mi compañía, y les gustó muchísimo mi nivel de inglés. Entonces quedé entre dos posibles candidatos y me eligieron a mí. Yo tenía los conocimientos que me dio la ORT de electrónica que me sirvieron para hacer las tareas sencillas mecánicas, para usar las herramientas en general.”

El colegio secundario fue elegido junto con el padre, la orientación también elegida en función de la relación con sus amigos. Estas relaciones conforman un marco que favorece la interacción de P. con diferentes contextos y situaciones y lo ayudan a hacer frente a los obstáculos que se le interponen para alcanzar un objetivo. No obstante, el alcance de estas figuras, no llega a impactar del mismo modo en su relación con la universidad.

Las figuras femeninas

P. remarcó el peso que tuvo su madre en la elección de la carrera, y al referirse a su imagen de la relación entre ambos, P. la delinea con trazos intermitentes, que hablan de una comunicación con dificultades. Ciertos rasgos de la personalidad del joven y de su conducta parecen marchar al pulso de un rechazo a los deseos de aquella, que él percibe como imposiciones. En su imagen, los valores y los rasgos de carácter representados por su mamá se oponen a aquellos con los que imagina a su papá (“mi papá ‘soñador’, mi mamá ‘racional’”).

Por lo demás, la presencia de la mamá en la vida cotidiana de P. es muy activa, además de lo que ya hemos señalado, ello se expresa en la mayor cantidad de información y de referencias que P. hace de la rama materna de su árbol genealógico. Hay rasgos positivos también en el mundo de las mujeres de su entorno, con las marcas del poder que se manifiesta en la sabiduría y en el poder de la acción.

Al referirse a los bisabuelos maternos:

“Ahí puede que sepa un poco más (...) los padres de mi abuelo materno eran de apellido Rosafache y (...) eran de Bragado, y el de los padres de mi abuela, Durasque (...)”

Al evocar la imagen de la abuela materna, Emilia, P. cuenta que con ella comenzó a relacionarse cuando

“tenía más de 10 años (...) con ella sí, era de hablar, poco, pero me pude comunicar más”.

Y relata una anécdota:

“‘Esos doctores no saben nada’ (...) Mi vieja decía que esa era exactamente la forma en la que contestaría la abuela (...) Mi abuela era la persona a la que los demás en el barrio iban para pedirle cualquier cosa. ‘Necesito tal cosa’, ‘bueno, preguntale a Emilia’. Bueno, y lo mismo hacen con mi vieja.”

Componentes de resiliencia de la historia de P.

La experiencia de inserción de P. fue breve, y su actitud aparece atravesada por su falta de motivación, acaso por eso los instrumentos que porta con él no llegan a ponerse en juego, a constituir auténticos factores de resiliencia, al menos para el objeto que estamos analizando, que es su continuidad en la carrera. Las imágenes asociadas a su lugar en la facultad tienden a colocarlo en un lugar pasivo. Su actitud frente al fracaso en un examen es evasiva.

Cuenta con un entorno familiar con el cual referenciarse, pero los vínculos constitutivos de esta trama muestran tensiones y lazos conflictivos entre sus padres; entre el padre y sus respectivos padres (abuelos de P.); sentimientos y valores contradictorios que tensan su relación presente con su mamá. No obstante, es muy buena la imagen de la relación con su papá; y con su hermana mayor (hija de un primer matrimonio de su mamá) con quien su árbol genealógico muestra la mejor relación, el vínculo es más estrecho. Logra establecer lazos de empatía con sus pares y con los roles masculinos de su mundo de relación. El soporte social tanto real como percibido muestra debilidades, acaso asociadas de la ausencia que expresa respecto de la figura de su padre. Su propio rol en la vida cotidiana con su mamá y su media hermana, tiende a tener perfiles asimilables a los del jefe de hogar, que allí está ausente.

Si bien es capaz de reflexionar sobre las experiencias vividas, sus actos lo orientan solo en una de las alternativas, que podría tomar el camino que se abre a sus ojos. Frente a las situaciones en las que el ámbito de la universidad lo confronta, solo se expone en aquellas que no representan un verdadero desafío. Pero, al mismo tiempo, sí es capaz de ponerse a prueba en las experiencias del campo laboral.

Puede mantener una independencia parcial en la toma de decisiones, debiendo dar un rodeo para lograr los objetivos que se propone y que en primer lugar no se refieren al campo universitario respecto del cual su accionar aún se mantiene demorado. Es capaz de mantener una distancia emocional y física sin aislarse de su medio, pero estos recursos aún no están disponibles para acompañarlo en el acceso a una carrera universitaria, ya que su autocontrol se encuentra al servicio de objetivos, que en sus jerarquías son prioritarios respecto de aquella. La carrera no termina de dar sentido a su vida en el momento presente, aunque quizás pueda llegar a tenerlo en un futuro más o menos cercano.

En suma, P. es poseedor de recursos de base y actitudes personales que le permiten insertarse en el mundo laboral, en tanto que aún no parecen plenamente disponibles para ser invertidos en una carrera universitaria, aunque esta meta se encuentre asociada con valores que él es capaz de rescatar y enunciar.

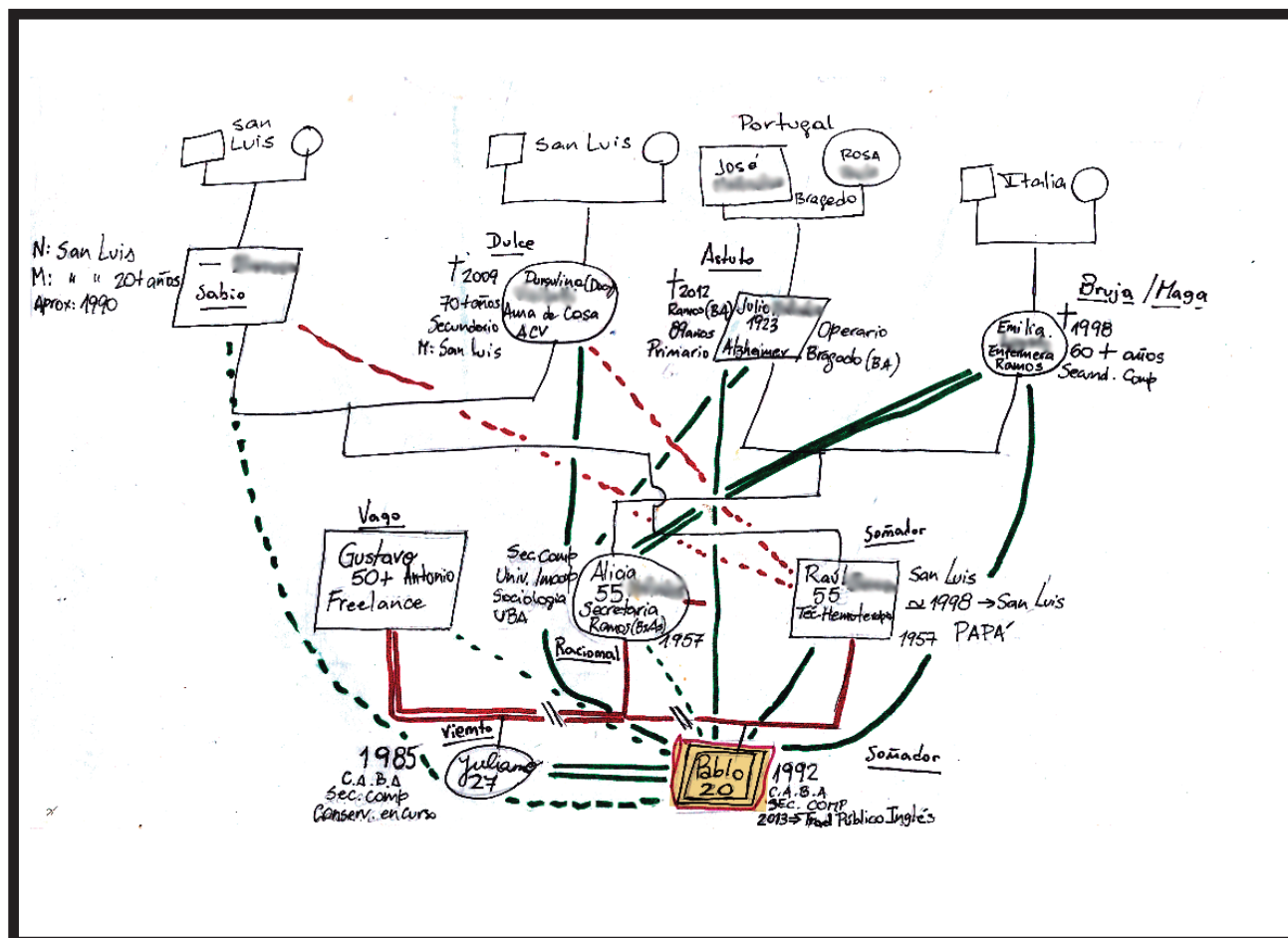
EC19

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

3=Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo**Datos personales**

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabajo por necesidad económica

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Secundario completo

Nivel educativo de su madre: Universitario incompleto

Ocupación de su padre: Empleado

Ocupación de su madre: Empleada

Cantidad de integrantes familia: 3

Nivel de ingreso familiar: Regular

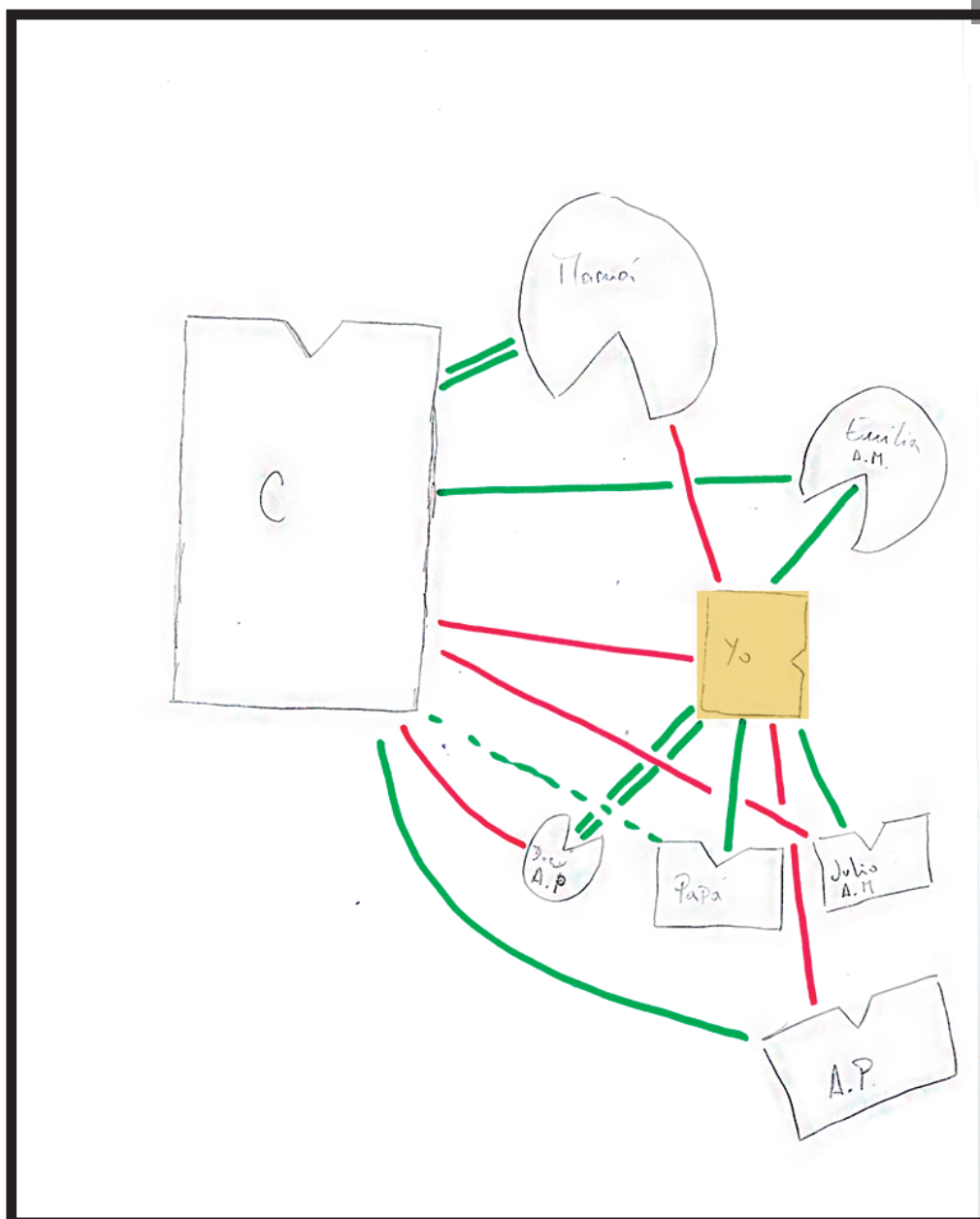
EC19

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera: Ingeniería en Sistemas de Información

Secundario: Técnico (privado)

Promedio Secundario: 7.62

CASO 3. DIFICULTADES EN PRIMER AÑO, PERO CLARIDAD EN LAS METAS (Ch.)⁸¹

Introducción

Cuando ya hemos avanzado bastante con el relato de la historia de Ch., no damos cuenta que nos inquieta una sensación algo difusa: sentimos que estamos construyendo un texto “prolijo”, pero carente de pasión. Percibimos que Ch. es ejemplo de un trabajado y esforzado proceso de inserción con logros significativos, pero no podemos dejar de reparar en que este estudiante se detiene justo ahí, antes del salto más grande: los finales. Pero, enseguida comenzamos a intuir algo que resulta interesante: ese límite ha sido meditado, es el producto de un aprendizaje después de haber marchado a un paso más rápido que las propias fuerzas.

Entonces intuimos que la pasión de Ch. quizás tenga una forma diferente a lo percibido en otros casos, donde esta se dejaba ver en palabras y en intensidad más nítidamente. Es claro que Ch. avanza y no duda, y como observadores comenzamos a penetrar en la dimensión de su esfuerzo, en el tamaño del salto que dará, y lo pondrá a una distancia significativa de la otra orilla donde quedarán sus padres, en especial su papá cuyo nombre, Ricardo, es el segundo de Ch. Y quizás sea él, justamente, quien haya conducido a su hijo hasta allí.

De pronto creemos encontrar un sentido a dos datos mencionados por Ch. El primero, esa sensación de aturdimiento agobiante que se apoderaba de él los días viernes, después de una intensa semana coronada nada menos que por la clase de Álgebra, “¡¡tanta información junta!!”. El segundo, el foco que Ch. pone en el presente, en la exigencia de cada día, de cada nuevo tropiezo que encara como un verdadero desafío personal y solitario, sin mirar más allá. “Todavía no puedo imaginarme el futuro –dice—... Después veré qué voy a hacer.”

⁸¹ Código de alumno EC14, ver Anexo 4.

Quizás el de Ch. sea un caso de desgranamiento, ya que en algún momento la acumulación de finales va a reclamar sus derechos. Pero como observadores de esta historia, comenzamos a confiar, intuimos que con su paso cuidadoso Ch. está encontrando la forma de ser sí mismo, siendo leal a su padre y sin miedo a ser más que él. Quedan resonando las palabras de su genérica referencia al futuro: “sé que voy a tener muchas opciones”. Si nos permiten, les contamos.

Ch., historia académica inicial, perfil y contexto de origen

Durante su primer año en la carrera, Ch. se inscribió en siete materias. Al terminar el ciclo lectivo 2011 había mantenido la asistencia en seis de ellas, y logrado regularizar mediante la aprobación de evaluaciones parciales un total de cinco asignaturas. De estas no tenía ningún examen final aprobado.

En su segundo año en la facultad Ch. se inscribió en total en ocho materias, pero mantuvo la asistencia y regularizó seis de ellas. Al finalizar los cursos de 2012, y antes de que se iniciara el turno de exámenes de diciembre, había obtenido la aprobación de dos asignaturas de este grupo por el régimen de promoción directa, y aprobado el final de una materia del primer año (Química General). Tenía previsto presentarse en las mesas de diciembre a rendir el examen final de otras tres asignaturas.

En suma, del total de dieciocho materias que el plan de estudios incluye en los dos primeros niveles (años), Ch. había regularizado once y aprobado el final solo de tres. Este último, apenas supera en una el requisito mínimo de finales para poder cursar asignaturas al año subsiguiente.

Durante esos dos años de camino de vida universitaria Ch. tropezó más de una vez, tuvo que recuperar exámenes parciales, reprobó finales, y en algunos casos debió dejar asignaturas al poco tiempo de haber comenzado a cursarlas. Así, el primer año tuvo que recuperar siete exámenes parciales, dejar dos materias para recurrar al año siguiente, y reprobó los dos finales a los que se había presentado. En el segundo, su ritmo cambió, no tuvo exámenes reprobados ya que solo se presentó a un final que aprobó, y el único

contratiempo consistió en tener que dejar de asistir a dos de las materias en las que se había inscripto.

Estos indicadores así objetivados hablan de un alumno que ha sostenido un muy buen nivel de asistencia y participación activa en su etapa de inserción inicial, observable en la cantidad de materias regularizadas y en la persistencia frente a los obstáculos. No obstante, si para evaluar el rendimiento académico solo tomáramos como patrón de medida la “cantidad de materias con finales aprobados”, concluiríamos que el nivel inicial de logros ha sido bajo.

Pero si nos detenemos a analizar el proceso individual de Ch., veríamos que su *performance* da cuenta de una dinámica de adaptación a un nuevo ámbito, a sus reglas y sus desafíos, frente a los que el estudiante está midiendo sus capacidades. Sabemos que durante el primer año los alumnos, al menos los de esta facultad, centran su esfuerzo en obtener la regularidad de las materias ya cursadas. En cierto modo este es también el objetivo de algunas disposiciones del régimen académico. Nos referimos a la que pauta que todas las evaluaciones parciales cuentan con dos instancias de recuperación, y la última de ellas es en el mes de febrero del año subsiguiente, época que se solapa con el primer turno del año de exámenes finales. Por esta razón, es frecuente encontrar un número relevante de estudiantes que alcanzan un muy buen ritmo y nivel académico, pero que en los primeros años fundamentalmente, logran regularizar asignaturas y no llegan a rendir ningún final.

El encuentro. Etapa inicial

El ingreso a una carrera universitaria es una experiencia de encuentro respecto de la cual no es posible predecir un resultado necesario. Y los comienzos suelen representar un desafío que compromete al estudiante en toda su persona en esa exposición ante lo nuevo.

“... tuve que adaptar mi vida a estar en la facultad, estudiar en la carrera y poder seguir saliendo con amigos, tener vida social y mantener la calma, mantener el buen estado mental. Yo me acuerdo que cuando salía de la clase de Álgebra, los viernes, me ponía a caminar de lo tenso que quedaba después de la clase, era bastante estresante tanta información junta. No estaba acostumbrado a eso. Este

año esto cambió (...), no me cuesta tanto estar tanto tiempo prestando atención. Se evolucionó en ese aspecto. Y eso fue uno de los grandes cambios del año pasado a acá.”

La motivación interna

Los estudios sobre la motivación suelen identificar dos modalidades, la primera focalizada en algo que se denomina “interior” al sujeto, donde el principal recurso es su sí mismo, su deseo o elementos cognitivos como su voluntad y sus habilidades. También ubican aquí aquello que los pedagogos llaman “metas de aprendizaje”, vale decir, su creencia en la importancia y su interés en la tarea. La segunda modalidad nombrada como “exterior” remite a factores que traccionan al sujeto, tales como valores sociales unidos a la imagen de la carrera, percibida como un modo de integrarse socialmente. La dificultad que surge a menudo cuando nos proponemos ubicar en un lado u otro aquello que pone en movimiento a un estudiante, nos lleva a pensar que acaso no exista tal “afuera y adentro”. Los móviles se cruzan permanentemente de frontera, y la imagen que parece más ajustada a la realidad es la de una masa de límites cambiantes y permeable, que ha ido conformándose desde un atrás y cuyo principio no logramos vislumbrar. El proceso tiene quizás la forma de la conocida cinta de Moebius.

Los movimientos del joven Ch., que aún no era el “Ch. estudiante universitario”, tomaban su impulso para encarar la escuela secundaria de dos fuerzas principales: el deseo/modelo de su padre, y esa sensación tranquilizadora que da aquello que nos resulta familiar. Es el precio que la individuación, ese camino de hacerse uno distinto del todo, está aún dispuesta a pagar. Ch. percibe bien ese costo, lo paga manteniendo alguna distancia de esa formación con la que no termina de identificarse. Pero ello no es obstáculo para que interactúe satisfactoriamente con ese medio y logre apropiarse de conocimientos que finalmente serán un capital en la siguiente etapa, la universidad.

—¿Cuál fue el criterio por el cual tus padres eligieron ese tipo de escuela secundaria?

—(...) por la salida laboral (...) entre un bachiller y un comercial... mi papá fue a un técnico. Y mi hermana que es cuatro años más grande que yo, también había

ido a esa escuela. Parte de esa decisión fue que mi hermana había ido a la escuela de Química. Daba un poco más de seguridad (...) A pesar de que no me gustaba, me iba bastante bien. Terminé con promedio de 8.

Y no solo contenidos aprendió en esa experiencia. Ya en el camino de volverse un estudiante de ingeniería, Ch. asume más activamente su elección, y el punto de partida es “saber que no sabe”. Cuando aún le quedaba un año de colegio técnico inicia un camino hacia adentro, para luego proyectarse hacia afuera:

“Lo más importante que yo buscaba era orientación vocacional. Yo no sabía que iba a estudiar ingeniería (...) Averiguando bien qué era lo que me gustaba, qué me interesaba cuando era chico, qué cosas me interesan y me siguen interesando. A mí siempre me gustó desarmar cosas, por eso me terminé metiendo en Mecánica (...) Después fui buscando facultades, cuál era la que más me convenía, y apareció la UTN: vi que tenía buenas características y empecé a investigar. Después, en 2009, fui a una expo universitaria en la Rural y había un stand de la UTN (...) la elegí porque era (especialmente) de Ingeniería.”

Es interesante subrayar que en su explicación del modo en que llega a elegir la carrera y la universidad, Ch. da un rodeo y enfoca el relato en una búsqueda personal que se muestra independiente de su familia. Además de lo ya mencionado, hace referencia a los consejos de un profesor del colegio y a sus averiguaciones por Internet. No obstante, para esa época su hermana mayor ya era alumna de la UTN si bien en otra sede. A pesar de su evidencia, él no menciona este hecho, que no deja de ser un elemento del contexto en el que se encontraba en aquel momento. En cuanto a la intervención de sus padres en la elección, Ch. explica:

“No, no les preguntaba. No pueden ayudarme ellos. No tienen esos conocimientos.”

Un paso más en ese proceso de individuación.

Mantener la cohesión interna

El estudiante trae consigo elementos históricos de su biografía que deberán relacionarse con los componentes de ese presente con el que se encuentra. Ch. toma sus recaudos, elige el contexto donde llevará a cabo su proyecto sobre la base de ideas y valores que constituyen su percepción al tiempo que delimitan claramente la senda que lo lleva a la puerta de entrada. El proceso que viene después es más difícil de imaginar y controlar, pondrá a prueba su propia capacidad para mantener la cohesión interna a través de sostener o resignificar aquello que lo movió hasta allí. La complejidad propia de un sujeto, sus diferentes partes y la dinámica del proceso de individuación suponen una tensión pendular entre la hegemonía y la crisis de identidad. En ese proceso Ch. modula sus movimientos y parece mantener el péndulo del lado de la hegemonía.

“Y de la UBA escuché muy malas opiniones, de las dificultades que tenía además de lo académico: problemas de horarios, problemas de política, esas cosas me daban rechazo... y pensaba ‘estas cosas en el futuro me van a traer problemas’: los paros, la distancia a la que me quedaba la facultad, me queda bastante lejos... todas esas cosas hicieron que viniera para este lado. El CBC también, no me gustaba la idea de ese curso. Ya venía de una escuela técnica donde había agregado un año, no quería otro año más.”

La inserción puede ser vivida como un punto crítico en el que se pierde el equilibrio alcanzado en la etapa anterior, se debe pasar de la inactividad a la actividad. Los recursos deben enfocarse en un objetivo, contribuyendo en la recuperación de un nuevo equilibrio.

“En 2011 se perdieron muchas cosas: dejé de ir a inglés particular, no hice deporte porque quedaba agotado”.

Su principal herramienta fue “adaptarse al nivel universitario... adaptarse a la exigencia”, porque la carrera pone sus propias reglas, “ella mira hacia donde quiere mirar: es independiente”.

“Ahora me concentro solo en estudiar (...) Todavía no puedo imaginarme el futuro... Después veré que voy a hacer: sé que voy a tener muchas opciones.”

–¿En algún momento sentiste que no ibas a poder superar el aplazo de Análisis Matemático I?

–No, no me pasó nunca eso. Siempre enfrenté mi problema y traté de ver cómo solucionarlo.

Si bien se percibe cierta vulnerabilidad frente a algunos obstáculos que son propios de la vinculación con un espacio nuevo, estos no parecen capaces de desmoronar su fortaleza interior.

Los primeros tiempos, la extrañeza y el aprendizaje

En el momento inicial de la vida universitaria uno de los desafíos consiste en soportar esa instancia de extrañeza entre el sujeto y el medio. A ella puede, o no, seguir la adaptación a través del aprendizaje. Las experiencias que se agrupan bajo el denominador común de “aprender el oficio de estudiante”, se refieren a ese proceso en el que se debe descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior. Hay que demostrar la habilidad como condición para alcanzar el éxito.

“El curso de ingreso (...) lo promocioné. Fue un poco justo, con cuatro los dos parciales.”

Ya dentro de la carrera, se percibe la sensación de extrañeza que acompaña ese reconocimiento de los obstáculos y la consciencia de la falta de recursos suficientes.

“Recuerdo los aplazos en los finales, en Álgebra y Análisis Matemático (...), en principio es bastante chocante. Mucha energía dedicada en eso y que te falle... te tira para atrás. Después uno empieza a pensar en qué fue lo que falló, en los problemas que uno tuvo en el examen, en qué cosas se pueden mejorar aparte de estudiar más... Recuerdo que me manejé mal con el tema de los nervios, de administrar mal el tiempo... son cosas que se pueden arreglar fácilmente y no las conocía hasta que las sufrí. Hay que padecer para poder superarlas. Me acuerdo en el final de Álgebra (en diciembre 2011, era el primer examen final que daba) que llegué con el tiempo justo, (...) y no encontraba el aula. Cuando

llegué ya estaban haciendo el examen, yo estaba nervioso... después tuve problemas con la calculadora: se quedó sin pila. Y eso me quitó la concentración, y fue importante para desaprobarme el examen.”

En la atribución de las causas de sus tropiezos, rara vez Ch. se refiere a factores externos a él, su reflexión siempre vuelve sobre sí mismo. Una estrategia que rápidamente comprende que debe incorporar es la de hacer un adecuado uso del tiempo, y una planificación ajustada a sus posibilidades reales. Un ejemplo: cuando ha transcurrido el primer año de vida universitaria, Ch. se propone recuperar durante el verano una materia en la que no había podido aprobar los exámenes parciales en ninguna de las instancias reglamentarias:

“Tuve que hacer el curso de verano de Física I, pero no pude dar los parciales... no tuve tiempo de practicar (...) tuve grandes problemas porque en el mismo momento estaba estudiando Análisis Matemático I, preparándome para dar el final, y entre las dos cosas... no pude hacerlas bien.”

No obstante, reconoce que aprovechó esa instancia para:

“Aprender todo lo que no había aprendido el año anterior (...) Tomé apuntes. Me sirvió para eso (...) Tener un lugar de consulta más, aparte del libro para poder entender la materia. Para cuando tenga tiempo de practicar, agarrar los apuntes y estudiar.”

“Aprendí que el tiempo había que integrarlo bien para poder dar el examen correctamente. Fue mucho tiempo practicándola (Física I), buscando información en Internet, haciendo las guías, los ejercicios para poder llegar. Antes de cursarla yo no sabía cuánto había que estudiar. Tuve que ir, estudiar muchas horas, mucho tiempo para poder aprobarla (...) la volví a cursar y esperé un poco para hacer este final, lo rendí en julio del segundo año.”

Obstáculos y desafíos

Los principales obstáculos que Ch. identifica en el período inicial se vinculan con ese aprendizaje al que nos referíamos. Se repite en su relato la mención del escaso tiempo

dedicado al estudio; y en segundo lugar, su dificultad para comprender los contenidos por falta de conocimientos o entrenamiento previo.

“En primer año (...) no era de estudiar. Estudiaba para el parcial: ahí me agarraban las ganas de estudiar. No tenía esa rutina de estudiar después de la clase, con tiempo o con más de un mes de anticipación. Iba a la clase y anotaba. Esa fue una de las causas de mis problemas con Análisis Matemático I.”

“En el colegio (...) tuve mucha Química, pero acá (en la facultad) me tomaban Física y Matemática, que yo no veía tanto en el colegio...”

“En el segundo semestre de primer año me inscribí en Fundamentos de Informática (...) me costó mucho. Me fue difícil de comprender. No llegué a dar ni un solo parcial (...), en noviembre dejé de ir a las clases.”

Las etapas del encuentro. La afiliación

Después de encontrar sus propios obstáculos, reconocerlos, afrontarlos y aprender de las experiencias negativas, se inicia para Ch. el cauto camino hacia la afiliación.

“Un aplazo (...) es un tropiezo necesario, porque no creo que pudiera haber obtenido los resultados que conseguí ahora si no hubiera fallado. Tenía que enfrentar algo difícil para poder...”

El compromiso, la apertura frente al nuevo medio hacen que los obstáculos se integren como parte de la instancia de afiliación. En su segundo año en la carrera Ch. volvió a cursar aquellas asignaturas que no había regularizado o había abandonado en primero. Al referirse a ello se percibe su *mayor seguridad*, y esa sensación de que ahora las materias resultan más accesibles:

“Fundamentos de Informática la recursé y la regularicé (...) Rendí un solo parcial porque es una cursada corta, encara sistemas sencillos. (...) El final no lo di todavía, calculo que lo voy a dar ahora en diciembre (2012).”

—¿En Física cómo te fue este año (2012)?

–Bien, aprobado. Todo en primera instancia.

Recursos y estrategias

Recursos y estrategias son los soportes ambientales e internos que el sujeto pone en juego en situaciones como las que estamos analizando, en las que el contexto conocido ha cambiado. ¿Cuáles de ellos pueden haber quedado obsoletos y cuáles son los nuevos? ¿Cuáles son las conexiones originarias (previas) del sujeto que se han conservado y cuáles son nuevas? Algunas de ellas ya han sido narradas a propósito del proceso de afiliación.

Enumerados sintéticamente, la historia de Ch. muestra los siguientes: sus hábitos de estudio y los contenidos adquiridos en la enseñanza media; la estrategia de recorrer todas las alternativas académicas reglamentarias que la facultad le brinda; el uso de la tecnología para acceder a otras fuentes de conocimiento; estar enfocado en su objetivo originario; su capacidad de reflexionar sobre los problemas y modificar conductas; la perseverancia y la constancia en la aplicación activa de su impulso interno para sortear los fracasos; y la búsqueda de ayuda profesional. Puesto en sus palabras:

“Mucha presión del colegio... mucha química (...) y tuve una buena base de química así que tuve los dos parciales aprobados en la primera instancia.”

“En Física I rendí el recuperatorio mal, entonces hice el curso de verano de esa materia.”

“Yo uso mucho Internet para buscar información... para casos así: hay foros de la UTN, UTNianos.”

“Yo no soy de interactuar (en los foros de la carrera en Internet), quizás más adelante devuelva lo que me están dando. En este momento solo busco la información y la pista, la clave, lo que estoy pensando. Primero lo medito bastante antes de buscar la respuesta, si no le encuentro la vuelta voy a Internet.”

“Ahora comienzo a estudiar mucho más tiempo antes (...), veo muchos mejores resultados.”

“En Análisis Matemático I recién aprobé el primer parcial en la segunda instancia de recuperación. En el segundo parcial lo mismo: intenté darlo una vez y no me fue bien, también en febrero.”

“En el Hospital Vélez Sarfield tenían un taller de orientación vocacional. Fui un tiempo a un psicólogo y consulté ese tema...”

Los recursos menos utilizados por Ch. son los que implican el intercambio con quienes componen su nuevo ámbito en esta etapa inicial, como la consulta con sus profesores o el estudio compartido con sus compañeros. Si miramos solo el plano en el que Ch. es el todo, su soporte parece basarse en sus capacidades:

—¿Estudiaste con compañeros?

—No, generalmente me concentro yo, el libro y la carpeta, los ejercicios que están el aula virtual.

“Con la profesora de Ingeniería y Sociedad en algún momento hice una consulta con ella de Sistemas de Representación, porque estaba pensando en dejarla entonces decidí ir a preguntarle a ella. Pero, no sé si me ayudó a decidir.”

Todo individuo es parte de una serie de configuraciones que se estructuran en dimensiones de diferente nivel de jerarquía. En el nivel superior, Ch. es hijo de una familia que lo acompaña, y en la que sin conflicto puede ocupar su rol. Entre otras cosas, ello se expresa en que puede dedicarse únicamente a estudiar, sin tener que trabajar y cuenta con un hogar que lo provee del contexto necesario como para no tener que preocuparse de su reproducción material cotidiana. Y Ch. responde ocupándose de aprender su propio oficio, el de estudiante.

Su autoconcepto académico confirma la presencia de esa seguridad, en parte su autopercepción es producto de esa etapa de afiliación, un resultado del aprendizaje hecho en el proceso previo, y él es muy consciente de ello:

“Siempre enfrenté mi problema y traté de ver cómo solucionarlo (...) Generalmente voy seguro cuando doy un examen, y no sorprende si me va mal, (...) antes de que me den el resultado yo ya tengo una idea de cómo me fue.”

Marcas de la historia familiar

Por su lado paterno, Ch. es el nieto de un carpintero de origen inmigrante, que muy probablemente llegara a la Argentina en la década del 40, dejando atrás la Europa de posguerra y una España devorada por la Guerra Civil. Le tomó muchos años de trabajo contar con su propio taller y edificar su propia casa, la misma en la que actualmente vive Ch. con sus padres. Su abuela, era ama de casa. Ninguno de estos abuelos llegó a tener instrucción formal, o acaso accedieron a la mínima. Su padre continuó el oficio heredado, y llegó a iniciar estudios de nivel medio, sin llegar a concluirlos. Por la rama materna, sus abuelos nacieron y murieron en una zona rural de Paraguay, donde trabajaron como campesinos, y Ch. desconoce, pero es muy probable, que hubieran tenido también una educación básica. Su madre, nació en ese mismo país, donde completó el nivel primario de estudios y emigró a la Argentina a los 20 años, en la actualidad trabaja como empleada doméstica.

En las familias en las que la generación de los padres no ha completado estudios formales más allá del nivel primario puede suceder que los siguientes peldaños del sistema educativo sean mirados como hitos del camino que aguarda a la siguiente generación. Esto no es ni ha sido siempre así, es válido acaso para un grupo social, para una época, un contexto, un territorio. Si bien, para muchos de nosotros –indudablemente nos incluimos– la leyenda de “mi hijo el doctor” haya representado algo más que un tibio deseo paterno, sino una orden de la que era difícil desviarse sin pagar con ello un alto precio a la lealtad familiar. Más aún, podía llegar a ser percibido como el “orden natural” de las cosas, el mismísimo sentido común.

La necesidad de hacer ese salto explica muchas carreras universitarias, o intentos de ellas. La literatura ha entrevisto detrás de este movimiento diferentes lógicas. Para nombrar las más transitadas, algunas familias ven la educación como una inversión económica que dará a sus hijos un bienestar material del que sus propios padres carecieron. Otras, pondrán el acento en el reconocimiento y la respetabilidad social que merecen quienes poseen un alto nivel cultural y conocimientos que los distinguen del común de sus coetáneos. En muchos casos, si bien no necesariamente, ambas lógicas y sus consecuencias pueden ir

juntas, y hacen de los padres y sus hijos una única unidad en la que estos completan a los primeros.

Sea como fuere, la mayor jerarquía social a la que da acceso una educación universitaria, un título profesional, frecuentemente es un poderoso modulador de las expectativas de los hijos y su entorno familiar. Sea este explicitado por los dichos, las acciones, los sentimientos, los preceptos o los sueños. En ese marco, las familias organizan estrategias educativas cuyo resultado esperado será el incremento o la creación de un capital económico en el que se transmuta el acceso a un capital cultural.

Todo ello va acompañado del sentimiento de pertenencia y de lealtad al sistema de origen, a sus reglas y valores, al deseo o a la identidad de todos o de alguno de sus miembros. Dado el carácter constitutivo de tales sentimientos y de los vínculos familiares que atraviesan, ambos tienen un gran poder organizador de la conducta individual, a la que asignan un sentido difícil de soslayar.

El entorno familiar es para Ch. un apoyo tanto real como percibido. En primer lugar, representado en la figura de sus padres, a quienes él asigna dos palabras para describir la imagen que tiene de ellos: “respaldo” para su padre, “trabajo” para su madre. Ambos intervinieron directamente en el rumbo que debía seguir su hijo menor al dar los pasos posteriores a su educación primaria, como seguramente así también lo hicieron con su primogénita. En segundo lugar, la figura de esta última, a quien su hermano menor describe con la palabra “ejemplo”.

“Mis padres me dieron a elegir entre dos escuelas técnicas (...) Ellos querían ese enfoque (...) por la salida laboral, (...) mi papá fue a un colegio técnico. Y mi hermana (...) también había ido a la escuela de Química. (...) Parte de esa decisión fue que mi hermana había ido a la escuela de Química.”

Nuevamente la resonancia de “lo familiar” que al mismo tiempo que viene de afuera es interna, a fuerza de ser un componente de la percepción constituida y constituyente.

Al pasar a la siguiente etapa, relata Ch.:

“Mientras estudie (a mis padres) les viene bien cualquier universidad.”

Lo demás quedará por cuenta del propio joven, quien percibe el límite hasta el cual puede acudir a ellos, sin que esto parezca representar una fuente de carencia, sino solo un dato de la realidad:

–¿En la familia, le preguntabas a tus padres?

–No, no. No pueden ayudarme ellos. No tienen esos conocimientos

Por lo demás, sus padres ya han contribuido a la conformación de un capital que Ch. sabrá aprovechar. Su historia previa de buen rendimiento académico en la escuela secundaria lo proveyó de hábitos, de conocimientos y de algunas redes sociales a las que ha sabido ser permeable.

“En una planta piloto un profesor empezó a hablar de la facultad (...) y nos habló sobre la UBA, la UTN (...), después yo me puse a averiguar.”

Recursos que integran el capital social y cultural que se irán desplegando en el desarrollo de esta nueva etapa.

Componentes de resiliencia en la historia de Ch.

“Yo creo que es muy importante en todas las materias –dice Ch.– el círculo familiar, el círculo de amigos que respalden al alumno, que lo mantengan motivado, que no lo tiren para atrás. Eso fue muy importante para sostener estos fracasos.”

A pesar de saber que no puede contar con su opinión sobre un campo del que no tienen experiencia, es significativo el deseo del padre y el lugar que este tiene en la jerarquía de roles familiares, que su hijo puede tomar y permitir a sí mismo ocupar el propio.

Acaso producto de ese respaldo que está presente desde mucho antes de su ingreso a la facultad, Ch. posee aquellos factores subjetivos psicosociales que son promotores de la

adaptación. Vive tensiones que lo obstaculizan pero los enfrenta, busca soluciones, las aplica y obtiene buenos resultados generando un aprendizaje que luego aplicará a otras situaciones; está enfocado hacia una meta; es optimista y capaz de un afrontamiento positivo centrado en el problema. Muestra rasgos de autocontrol que son esenciales para posponer la gratificación y conseguir objetivos que requieren trabajo continuo.

En suma, desde el momento de proyectar su carrera y durante el período de inserción inicial Ch. ha demostrado que cuenta con recursos propios y tiene una disposición activa. El deseo de sus padres y cierta familiaridad con los estudios universitarios de su entorno conforman un espectro de resonancias transindividuales que favorecen su proyecto. Ch. va haciendo un aprendizaje de las dificultades que encuentra y no se rinde ante los obstáculos, se apropia de lo que está disponible a su alcance y fortalece su posición pacientemente, mostrando capacidad de autoactualización, esto es, un deseo continuo de crecimiento y superación personal. En ese trayecto, sería un error computar como logros solo la cantidad de exámenes aprobados, ya que la parte sustantiva de sus éxitos está compuesta por las herramientas y las estrategias que ha sabido buscar e incorporar.

EC14

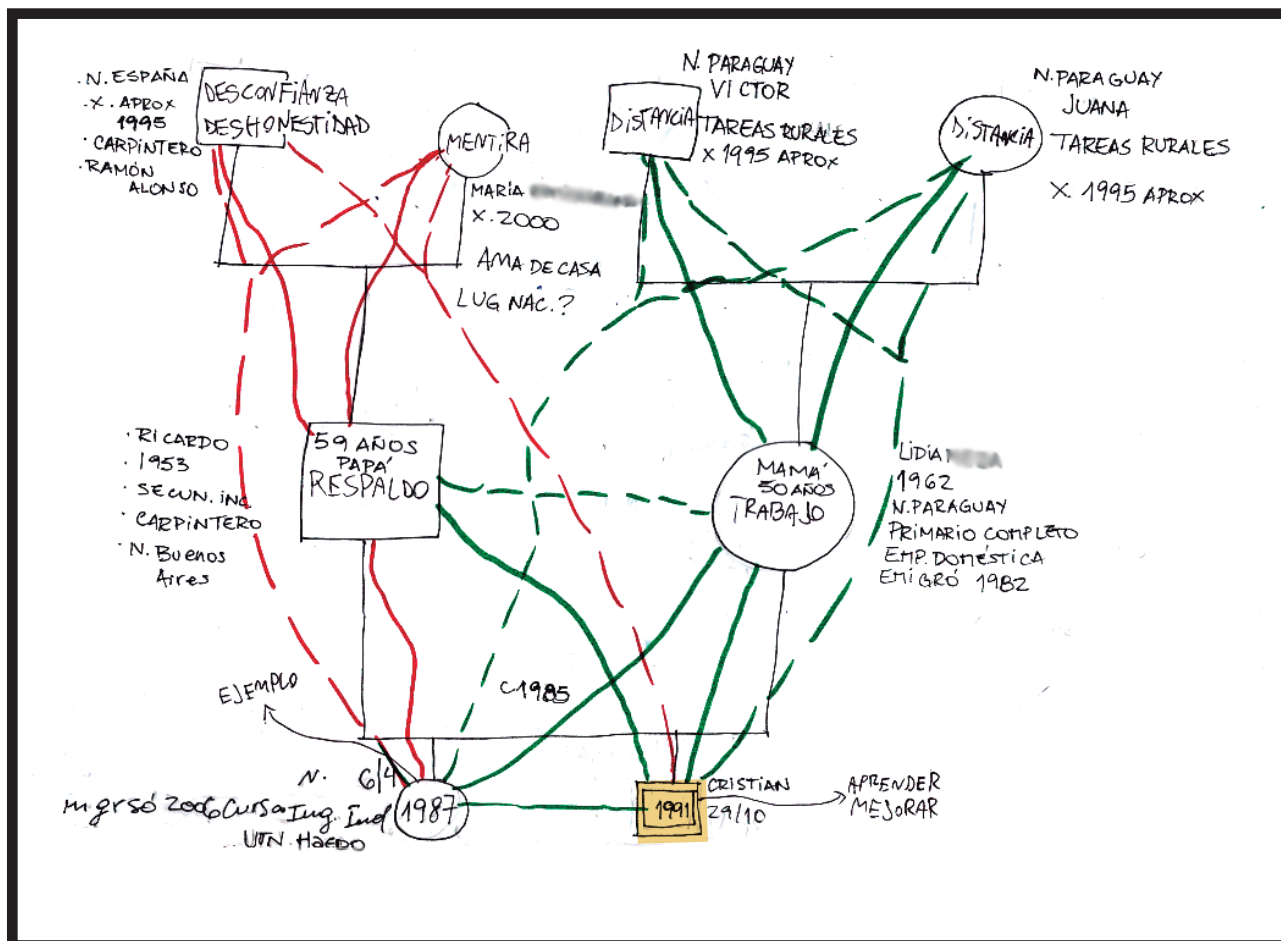
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 21

Lugar de residencia: Tres de Febrero

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Secundario incompleto

Nivel educativo de su madre: Primario completo

Ocupación de su padre: Carpintero

Ocupación de su madre: Empleada doméstica

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Muy Buena

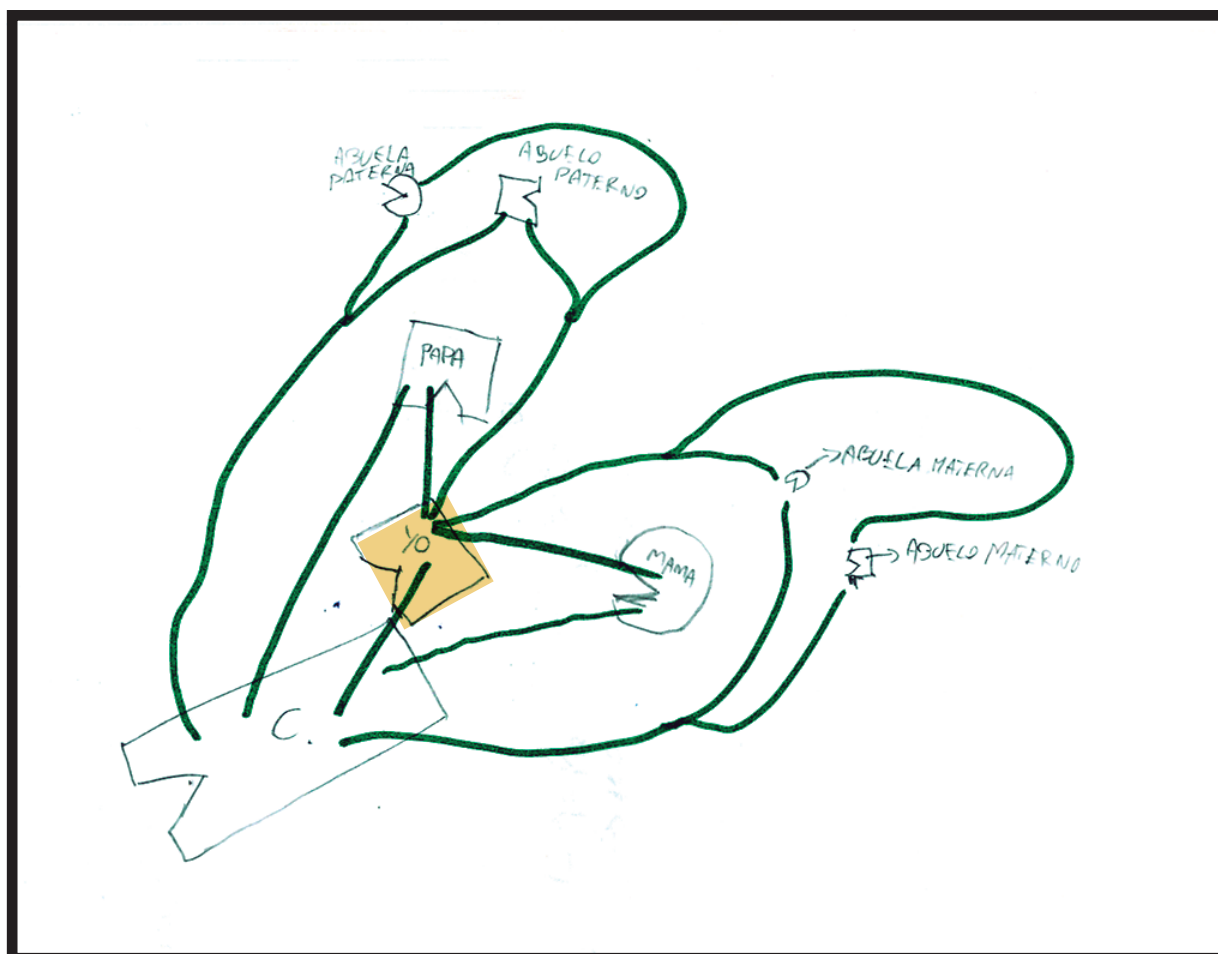
EC14

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo

Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera: Ingeniería Mecánica

Secundario: Técnico (público)

Promedio Secundario: 8.03

CASO 4. DESGRANAMIENTO. UNA INSERCIÓN CON CONTRADICCIONES (A.)⁸²

Introducción

La imagen que A. vuelca sobre el papel habla por sí sola. En ella se expresan todos los tiempos, todas las alternativas, ahora tensadas y en potencia, de aquello que está a punto de comenzar y que se congela para que podamos jugar a las adivinanzas, o quizás no tanto. La imagen es elocuente, A. lo ve con sus propios ojos, y confirma: “la carrera apuntaba para allá y era chiquita y yo era grande... miraba para el otro lado...” Se refiere a cómo se veían él y la carrera de Ingeniería Electrónica en el momento de ingresar a la facultad.

El dibujo sigue hablando desde el silencio de la hoja blanca surcada por largas líneas verdes, algunas rojas –las menos– y por otras grises que dan forma a círculos y rectángulos de diferentes tamaños. Allí están representados los principales integrantes de su familia con quienes A. tiene sus vínculos esenciales. Los rectángulos volcados en el eje izquierdo son los varones de esa trama, y miran claramente hacia el más pequeño de los rectángulos que representa a la carrera. El de mayor tamaño corresponde al de su abuelo materno, Antonio. El abuelo tornero, que perdiera a su mamá de muy pequeño, y con quien el niño que era A. antes ser un joven estudiante de ingeniería había pasado largas horas a su lado, y compartido tantas historias en aquel taller de Lanús. “Trabajo” es la palabra que le asigna el nieto para describirlo. Después para nombrarse a sí mismo, A. escribirá “emprendedor”.

Un gran círculo de la derecha, el más grande, cercano al gran rectángulo que representa a A., remite a la imagen de su madre cuya mirada parece estar centrada casi exclusivamente en el hijo. Entre ese abuelo y su nieto se ubica un rectángulo más pequeño, el padre de A. cuya mirada se dirige en la misma orientación donde quedó la

⁸² Código de alumno E10, ver Anexo 4.

figura de la carrera. De izquierda a derecha las tres figuras respetan el estricto orden cronológico signado por su fecha de nacimiento, una al lado de la otra en el sentido que marcan las agujas del reloj. El abuelo Antonio y el padre de A. unidos al rectángulo de la carrera por líneas verdes, que expresan los buenos ojos con los que la miran. Solo una línea roja punteada la une con el joven que acaba de elegirla.

La historia de A. habla de cómo se despliegan las partes del “preindividuo / individuo” en ese proceso de encuentro con el nuevo medio. De la activación de sus propios deseos grabados en forma de imágenes, que portan valores, vínculos de amor expresados en una mirada que habla de lealtades “invisibles” y del peso de los sueños abrigados al amparo de lo que vendrá; también trae resonancias de hábitos. Todo ello cifrado en esa “imagen que figura los comienzos del año 2011.

¿Cómo pensar el movimiento de un estudiante que en la etapa inicial de su carrera universitaria encuentra más tropiezos que logros, más fracasos que aciertos en la mayoría de las asignaturas? ¿Debe este resultado necesariamente ser un motivo de alarma para la institución? ¿Ser interpretado como indicador de mal pronóstico para el devenir de ese proyecto que ha comenzado a materializarse desde el momento mismo en que A. aprueba el examen de ingreso?

Más allá del tiempo futuro, ese presente indica que algunas partes del joven se hallan en composición con otras que son propias de una figuración en la que la carrera no cuenta. Desde la perspectiva del estudiante, antes que impotencia, los escasos logros expresarían alguna composición en la que él sí se siente potente. Pero nada aún pueden afirmar sobre lo que vendrá.

Esta observación tiene consecuencias metodológicas que impactan tanto sobre el diagnóstico como sobre la búsqueda de soluciones a la situación problemática. En efecto, de ella surgen las primeras preguntas que habrán de guiar el siguiente paso: *¿hacia dónde mira el estudiante?, ¿en que otra configuración, de la que también el estudiante forma*

parte, él está pudiendo más que aquí? Se trata de otro camino en la indagación de “las causas” o de los “motivos”.

A diferencia de P., de quien afirmábamos que “sólo había llevado su cuerpo hasta allí y no su alma”, en el caso de A. el devenir del proceso experimentado en sus primeros años en la facultad mostrará hasta qué punto él ya estaba allí –completo– y llevaba consigo esos componentes que pondría a disposición del encuentro con su nuevo medio, aunque en cierto modo aún no lo supiera. Lo que su percepción advierte a primera vista es el escenario de una lucha de fuerzas divergentes que frenan un propósito que aún debía desplegarse en toda su complejidad.

A., historia académica inicial, perfil y contexto de origen

A. aprobó en el verano de 2011 el dispositivo de ingreso a Ingeniería Electrónica de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional (FRBA - UTN). Ese año comenzó a asistir a las clases del turno mañana, y en 2012 continuaba cursando materias de primer año de la carrera.

A. había concurrido a un colegio secundario ubicado en la misma localidad donde vivía con su familia, en Banfield, un bachiller trilingüe de gestión privada –Balmoral–, del cual egresó en 2010 con un puntaje promedio superior a siete. Al ingresar a la facultad A. tenía 19 años, practicaba rugby en forma intensiva desde hacía muchos años, no trabajaba y sus ingresos provenían del aporte familiar.

Al responder la encuesta a aspirantes de la FRBA manifestó estar interesado en participar en intercambios estudiantiles, en intervenir en campañas solidarias y tener experiencia en organizaciones voluntarias. Señaló que había conocido la facultad a través de la referencia de una persona de su entorno; y que su elección de una universidad pública y, en particular de la UTN, se debía a su prestigio. Entre las opciones posibles indicó que elegía la carrera “porque me gustan las ciencias exactas”.

A. vive con sus padres y una hermana cuatro años mayor que estudia Odontología en la UBA. Tanto su madre como su padre han completado estudios universitarios, trabajan

como profesionales, el primero en forma independiente, la segunda desempeñando un cargo directivo en una empresa. Sus abuelos paternos, nacidos en la ciudad de Buenos Aires, habían estudiado en un colegio técnico. Su abuelo trabajó como técnico químico en una empresa y su abuela, luego de trabajar algunos años en esa especialidad, se retiró y pasó a dedicarse a las tareas del hogar.

Por este lado, A. tiene un bisabuelo, el papá del abuelo paterno, que era técnico acústico y “hacía acústica para los teatros”.

Por la rama materna, sus abuelos son de la localidad de Lanús, provincia de Buenos Aires, también habían completado la educación media. El papá de su mamá era técnico tornero y había trabajado toda su vida por su cuenta en ese oficio, su abuela había estudiado y trabajado como maestra rural.

Durante su primer año en la carrera, A. se inscribió en las seis materias del primer nivel. Al terminar el ciclo lectivo 2011, cinco de ellas las había cursado hasta finalizar el año, una la había abandonado en el primer cuatrimestre; y había logrado regularizar la cursada solo de tres (Informática I; Química General, e Ingeniería y Sociedad), esta última fue la única aprobada en su totalidad, con promoción directa, en las otras dos, no se presentó a rendir exámenes finales.

En su segundo año en la facultad, A. cursó y regularizó durante el segundo semestre un total de tres materias (Física I, Álgebra y Geometría Analítica, y Análisis Matemático I), que eran aquellas no aprobadas el año anterior. También asistió como oyente a las clases de Análisis Matemático II. Al finalizar los cursos de 2012 había aprobado dos exámenes finales, de Física I y de Álgebra, y reprobado el final de Informática I, el que programaba volver a rendir en el turno de febrero del año siguiente.

En suma, del total de trece materias que el plan de estudios incluye en los dos primeros niveles (o años), A. había regularizado las seis asignaturas del primer nivel, y de estas, tres estaban aprobadas en todas las instancias de evaluación. En su tercer año en la facultad (2013), A. se anotó para cursar cinco asignaturas.

A lo largo de estos dos años de experiencia universitaria, A. tropezó varias veces al reprobador exámenes parciales y finales, con lo cual debió dejar de asistir a alguna asignatura. Así, el primer año fue aplazado en nueve exámenes parciales de diversas materias, y abandonó Álgebra. Al año siguiente, el único tropiezo fue en el final de Informática I, que se había presentado a rendir en diciembre de 2012.

Los datos que hemos sintetizado son indicadores de un rendimiento regular en primer año medido en materias regularizadas, y más bajo aún si solo se toma en cuenta la proporción de finales aprobados. Si bien A. sostuvo un buen nivel de asistencia a las clases, ello no fue suficiente para aprobar el ciclo de cada asignatura. Su *performance* muestra una etapa inicial con muchos tropiezos, que se reducen sustantivamente durante el segundo año, en el que, no obstante, también disminuyó su ritmo de actividad académica. El resultado global es que al cabo de dos años A. logra regularizar las asignaturas que el plan de estudios tiene previsto que se cursen en un solo año.

El encuentro. Etapa inicial

El encuentro con el nuevo escenario expresa el proceso de individuación de un sujeto, ese hacerse singular e individuado, desde el momento mismo de su elección, antes incluso que el ingreso a la carrera haya tenido lugar. Las experiencias previas de elección en el campo de su educación no habían sido relevantes para A., dada la continuidad apacible que tales tránsitos habían representado hasta ese momento:

“Desde que tengo tres años fui al mismo colegio (...) Secundario, trilingüe, tenía inglés y francés.”

Sin embargo, muestra algunos rasgos de carácter en los que su percepción entra en juego para decidir sobre el nuevo escenario:

“Y (...) en cuanto a la facultad, estaba entre el ITBA o acá... y me dijeron que la UTN estaba muy bien (...) En (la Facultad Regional de) Avellaneda me tuvieron 20 minutos esperando y me dieron un folletito, y yo pensaba –cuenta A.– ‘eh, pero yo tengo muchas preguntas’; y vine acá (la FRBA) y en el departamento de

(Ingeniería) Electrónica vino un chico que es consejero y me sentó, él cursaba, y ‘que esto, que lo otro’ y fue más agradable y me atrajo más por ese lado.”

La extrañeza

En el primer momento del encuentro predomina un sentimiento de extrañeza, todo es diferente y hay que reaprender las reglas del nuevo escenario, como cuenta A. que le sucedía al poco tiempo de ingresar a la carrera.

“–‘Andá a bedelía’ -cuenta A. que le dicen- Y yo: ‘Qué es bedelía?’ (...) Me costó entender cómo funcionaba. También con el tema de los recuperatorios... Fue: ‘ah, lo desaprobé’. Bueno, no importa, total tengo dos recuperatorios.”

También el cuerpo acusa el desconocimiento, la falta de rutinas adecuadas a esa nueva actividad y de planificación en el uso de las energías:

“Yo cursaba a la mañana en Lugano, a 40 minutos de mi casa, llegaba, comía, dormía... me levantaba a la tarde. En ese momento no trabajaba y tampoco aprovechaba el tiempo para la facultad. Cuando quise aprovecharlo ya era tarde: cuando tenía recuperatorios de los seis parciales y veía que tenía tres semanas y no...”

“(Álgebra) la dejé a mitad de año cuando desaprobé el primer parcial... ya me había perdido demasiado.”

Mantener la cohesión interna

El equilibrio en que se encuentra el estudiante en el momento de aprobar el ingreso a la universidad entrará en una nueva fase al componerse con la situación de “ser alumno de primer año de la carrera”. En esta fase, el medio le propondrá oportunidades de nuevas composiciones-articulaciones que podrán o no favorecer el logro sus metas.

La nueva situación pone a prueba la cohesión interna del sujeto ingresante, y da lugar a que se expresen rasgos constitutivos, tal vez contradictorios entre sí, pero que forman parte de su potencial. En este devenir puede suceder que algunos hábitos, prácticas o deseos se

tornen incompatibles con las demandas del nuevo sujeto que ahora debe proyectarse en una dirección diferente y, por lo tanto, devienen causa de inestabilidad.

Al igual que en el caso de N., A. advirtió que ese encuentro le demandaba poner en juego muchas herramientas personales, involucrarse completamente, y en ese debate el antiguo equilibrio perdía pie. Para seguir en camino sería necesario construir y reconstruir una nueva estructura de preferencias, acaso dejar crecer y desarrollar componentes que seguramente ya estaban presentes en el joven-hijo que es A. antes de ingresar a la carrera:

“Jugué mucho tiempo al rugby, hasta empezar la facultad... y ya eso me consumía todo el tiempo. (...) (También hubo otras cosas), tuve muchos problemas a nivel personal en los últimos dos años, muchos viajes, tuve dos giras deportivas a mitad del cuatrimestre, y yo en ese momento era: ‘¿parcial o gira deportiva?’, y me iba a Inglaterra a jugar al rugby. Chau el parcial. Me exigían mucho los entrenamientos y ya no podía seguir cursando materias de primer año.”

Las actitudes frente a los obstáculos en las asignaturas muestran que en A. se da una batalla interna, y a la vez son señales de la complejidad de partes que lo habitan y de las figuraciones de las que él mismo es una parte, de las que esa batalla es una prueba. Así, durante un tiempo el intercambio con el nuevo escenario interpelará su deseo.

“Yo pensaba –cuenta A.– si el domingo voy a jugar pierdo tiempo para hacer esto y lo otro, el martes que entreno tengo que hacer esto y lo otro (...) me llevaba, no todo el día, pero sí me ocupaba un espacio importante en la cabeza.”

“En el primer cuatrimestre me fui de viaje y tuve que dejar la materia, entonces no pude rendir los parciales. Prioricé el viaje y bueno, las materias no...”

Si para mantenerse en una dirección y sostener un proyecto vital es menester que el impulso interno se encuentre cohesionado, A. tarde o temprano tendrá que hacer frente a la crisis y decidir la dirección de sus movimientos. Es entonces cuando la tensión debe resolverse, y A., que busca el apoyo empático de un par que sabrá ser el aliado perfecto para ese momento, elije inclinar la balanza para recuperar la estabilidad:

–Entre los dos decidimos ir a hablar con el entrenador. Fue una decisión mutua de los dos hacia el club... me ayudó mucho eso.

–¿Fue una buena decisión?

–Sí, porque yo ya estaba jugando en primera (...) entonces era: tres veces entrenamiento, un día jugar y dos días gimnasio... ya eran seis días a la semana en el club. Al principio me asustaba porque pensaba ‘¿qué hago con mis tardes? Quiero ir a jugar...’ Pero no, no me arrepiento.

La motivación interna

¿Qué es aquello que organiza la motivación de A.? Conjeturamos que si sus componentes se mantienen estructurados en torno a un eje, muy probablemente este nuevo estudiante logre hacer frente a los obstáculos, los que no serán lo suficientemente fuertes como para destruir la organización de su deseo. Aquello que mueve a A. emerge en primer lugar en su percepción como un objeto interior, algo que está “dentro” de él.

“Ya en segundo año del polimodal fui a varias ferias de universidad para averiguar qué carrera seguir, (...) averigüé el programa, vi las materias... qué me gustaba y qué no (...) Fue una decisión muy mía (...) mis papás me re-apoyaron como pudieron, fuera cual fuera mi decisión.”

“(Si no me recibo) no considero que voy a llegar tan lejos como teniendo un título. En lo laboral me gustaría tener el título para trabajar bien, tranquilo, teniendo los conocimientos y vivir cómodamente, pudiendo tener un auto, una casa...”

“Vine casi ‘obligado’ a estudiar una carrera... obligado por yo mismo eh! Porque hoy en día considero que es difícil llegar a algún lado bien en la vida sin una carrera y que es necesario un título... Por eso vine medio obligado y primer año lo hice desganado.”

No obstante, sabemos que una acción, o su imagen, están determinadas por las asociaciones que mantienen con la imagen de otra cosa. Y así surge de la memoria de A. cuando cuenta:

–¿Cómo elegiste la UTN y la carrera?

–Mi abuelo (materno) toda su vida fue tornero, yo todavía tengo los recuerdos de él trabajando en el taller y yo al lado de él. Mi tío, hermano de mi mamá, es Ingeniero Eléctrico y siempre me gustó Ingeniería, pero nunca supe bien cuál.

En sus propias imágenes se expresa con nitidez la articulación entre “su” decisión, “su” deseo y los diferentes contextos que obran en A.: aquel del que proviene, aquel que lo recibe y ese que proyecta para su futuro mediato. ¿Cuál de todos estos clasificaríamos como “externos” a él, y cuáles serían “internos”?

–Siempre tuve el apoyo de mi familia –cuenta A.– yo creo que si el día de mañana le digo a mi mamá: ‘Mamá voy a dejar la carrera’, y... me va a decir: ‘bueno, está bien’. No lo va a compartir, porque a ella le encanta que estudie porque es lo mejor para mí. Pero, si yo le digo que no me siento cómodo no se va a enojar conmigo. Calculo que se va a defraudar mucho igual.

–¿Y a vos cómo te resultaría el defraudarla?

–¡No, sería durísimo!

–¿O sea que preferirías no hacerlo?

–Claro, la haré lento, la haré rápido, ¡pero la voy a hacer!

Las distintas configuraciones (o figuraciones) de las que el joven es una “parte” pueden cooperar mutuamente o luchar entre sí. Así, aquello que moviliza a A. hacia la carrera puede tener diferentes puntos de contacto y valoración respecto del deseo de su familia, o de sus miembros; y algún nivel de correspondencia con el capital cultural del sistema familiar del cual proviene. Esa compleja trama se vislumbra en cada sentimiento, en cada tensión, y organiza finalmente la conducta que se traduce en una acción, un resultado. En ese proceso resultaría difícil, y acaso vano, pretender separar lo “interno” de lo “externo”.

Al relatar el esfuerzo que le representó cursar y aprobar el examen de ingreso a la facultad, A. explica:

“No me resultó sencillo, pero tenía las clases al día, cosa que nunca hice en mi vida (...) Me decía: ‘tengo que entrar en la facultad’, y entonces llegaba a mi

casa y me ponía a hacer cosas, en vez de dejar todo para último momento. Por eso creo que aprobé bien.”

Obstáculos

Una dificultad que es propia de todo proyecto de formación es la de encontrarse con contenidos desconocidos frente a los cuales pueden ser muy variadas las formas de reaccionar del estudiante. Los más percibidos por A. se refieren a déficits derivados de su educación previa, a una imagen muy sesgada que de ella tenía. La falta de práctica en un estudio sistemático y constante que acaso demandaba más tiempo y previsiones que las que había incorporado hasta entonces.

“El nivel del curso de ingreso está bien en comparación con lo que se viene viendo en el secundario (...) Ahí me di cuenta que tenía un nivel muy flojo mi secundario. Yo venía con una mentalidad que pensaba: ‘uy a qué buen colegio que fui, siempre me fue bien en matemática, tengo un buen nivel’. Y cuando llegué al curso me di cuenta que había un gran hueco.”

El obstáculo surge como efecto mismo del cambio y de la necesidad de contar con un tiempo para acomodarse al nuevo escenario:

“Álgebra la dejé a mitad de año cuando desaprobé el primer parcial... ya me había perdido demasiado (...) Física aprobé el segundo parcial, el primero en la primera instancia no lo aprobé, en la segunda tampoco y en la tercera directamente no me presenté. Eso fue el primer año.”

“El primer (parcial de Análisis Matemático I) lo aprobé en el primer recuperatorio y el segundo no lo aprobé en ninguna de las tres instancias. Creo que eso fue mucho por el tema de que es anual (...) se me hizo muy larga la materia y cuando llegué a la última instancia como que ya estaba desganado. En febrero, después de cursar tanto Análisis (Matemático I), no quería saber más nada.”

Si bien el hecho de que las materias sean anuales es percibido como un obstáculo no superado en la primera instancia, para A., a diferencia del caso del alumno que deserta, no

se vuelve materia de objeción como lo es para otros que ponen aquí el acento para explicar sus dificultades, e incluso el abandono de la carrera. Ahí donde estos se entregan fundándose en factores externos (trabajar, problemas en la casa, mal diseño curricular), A. parece estar firme en su decisión, y encontrará el modo de sortear las dificultades y adaptarse buscando las herramientas y las estrategias que lo pongan en una mejor situación académica.

También los imprevistos de la vida lo ponen a prueba, y pueden constituir obstáculos ante los que habrá de responder con disposiciones internas, limitando su avance pero sin desmoronarse, ni perder su centro:

“Mi abuela falleció en el 2011 y mi prima a principios del 2012 –cuenta A.– Fue como todo eso junto. Me pegó en lo personal y también a mi familia: se notaba mucho en mi casa. Pero bueno, ahora se superó. No se olvidó pero se superó (...) Eso, obviamente me demandó mucho y con el desgano que yo tenía... no quería saber nada de nada. O sea que en el primer semestre (2012) no hice nada: perdí las fechas para anotarme... y bueno. Busqué trabajo y salí a trabajar.”

Los primeros tiempos, la extrañeza y el aprendizaje

Los tropiezos, los aplazos en los exámenes, son para A. oportunidades de aprendizaje. Toma conciencia de sus limitaciones y de las exigencias de su nuevo entorno. Aprende a escuchar, se va conociendo, y por sobre todo comienza el lento camino de la observación fenomenológica, de estar ahí en el momento presente.

–(el profesor de una materia de primer año) él explicaba bien... tenía mucha interacción con el alumno y le daba un enfoque muy “ingeniero” a la materia y eso lo hacía muy interesante, cosa que yo no le escuchaba (...) Yo me daba cuenta de eso en los apuntes, porque en la clase no prestaba mucha atención.
–¿Qué hiciste para aprobar después de un aplazo? ¿Cambiaste la estrategia?
–Tal vez de estrategia no tanto... pero sí me di cuenta que yo creía que algunas cosas las sabía y al momento del parcial decir: ‘¡uh, no tengo ni idea!’ O, al

momento de hacer ejercicios decir: ‘esto ya lo conozco’, y en el parcial preguntarme ‘¿esto cómo era?’

“Me lo han dicho muchas veces, los profesores sobre todo. Y no... ‘pero cómo lo vas a dejar para febrero, tratá de darlo ahora’ (...) Tendría que haberlo hecho, pero te estoy hablando desde donde estoy ahora (diciembre 2012).”

Recursos y estrategias

Si el encuentro se produce, si la membrana que los conecta se hace permeable, el joven y el medio podrán desplegarse hacia un nuevo modo de relación. Toma forma la instancia de aprendizaje. Esa parte del individuo con potencial para componerse con lo nuevo comienza a abrirse camino, la fase de *impasse* va quedando atrás.

A. no llega al nuevo escenario con las manos vacías, trae consigo los recursos que bajo la forma de hábitos y conocimientos fue *incorporando* en su recorrido previo: el colegio secundario, la intensiva práctica deportiva. También, cierta actitud ante las dificultades, un modo de reponerse, que le son propias a fuerza, quizás, de haberlas aprendido de su ambiente familiar.

“Química General (de primer año) –cuenta A.– la tengo regularizada (...) el primer parcial fue fácil porque era lo del secundario, el segundo (lo aprobé) en el primer recuperatorio.”

–¿Estudiabas en el secundario?

–No, no tenía tiempo...

–¿Qué otras cosas hacías?

–Jugué mucho tiempo al rugby, hasta empezar la facultad... y ya eso me consumía todo el tiempo.

–¿Y para las pruebas estudiabas?

–Lo que me gustaba era fácil: me sentaba, me ponía y lo hacía. Lo aprendía en clase, lo escuchaba y lo leía una vez y lo retenía. Para lo que no me gustaba era palo y palo... iba a mi casa y estudiaba, estudiaba.

–Ah, ¿entonces estudiabas...?

–Sí, había fines de semanas que me encerraba y no veía la luz.

–¿Te llevabas materias?

–No. Me llevé una sola en todo el secundario.

El deporte también es una herramienta que le aporta de A. disciplinamiento que estará disponible para nuevas aplicaciones:

“(Teníamos) tres veces entrenamiento, un día jugar y dos días gimnasio... ya eran seis días a la semana en el club. Al principio me asustaba porque pensaba ‘¿qué hago con mis tardes? ...’”

A. decide entrar en un trabajo de medio tiempo cuando comienza a transcurrir el segundo año lectivo de su carrera. En cierto modo, antes que un obstáculo, este puede constituir un recurso, ya que por tratarse de un ambiente afín a la carrera es vivido por A. como un medio que lo acerca a su meta. Una vez más, es la percepción la que hace del individuo agente y teatro de una situación, sujeto y medio en una única unidad:

“...estoy en un escritorio con todos ingenieros y por ahí si me sentaba a estudiar, ellos no me iban a decir nada. Al estar más ligados los temas, y por ahí les decía: ‘tengo parcial la semana que viene’. Y ellos me decían: ‘bueno, no vengas’ (...) era muy diferente y por eso también me ayudó.”

Estar presente, abierto a lo que cada situación pone a su alcance, y saber tomarlo:

–¿Y quién te recomendó el manual de matemática del que estudiás y está agotado?

–Mi primer profesor de Análisis, muy buen profesor.

–¿En algún otro lugar buscás información para estudiar?

–En la red hay un foro que uso mucho... el de UTNianos.

–¿Te sirve? ¿Qué tipo de información hay? ¿Es fiable?

–Es creer en lo que te está diciendo el otro... hay mucha información, muchos parciales (...) yo entro cuando tengo una duda y el examen se acerca y no tengo al profesor enfrente. Entonces tengo una semana para estudiar y corregir el error que yo tengo y escribo mi duda y a las dos horas alguien te responde. Después, tenés que confiar en lo que te dicen...

Entre las estrategias A., como muchos de sus compañeros, concentra sus esfuerzos en la aprobación de las diferentes instancias de exámenes parciales que le permitirán aprobar las asignaturas cursadas durante el año y posponer la presentación a exámenes finales. Es una dinámica frecuente que se observa en el proceso de adaptación durante el primer año de experiencia universitaria. Si esta instancia no permite lograr la meta, siempre se puede recomenzar.

“(En el primer año) no llegué a rendir ningún final, y (en diciembre y febrero del siguiente) tuve que hacer los recuperatorios. (...) En Física I, el primer parcial no lo aprobé en la primera instancia, en la segunda tampoco y en la tercera no me presenté directamente. (...) Física I y Álgebra las recursé, y ahora (2012) las tengo regularizadas (...) Rendí los finales en diciembre (2012).”

Un componente del entorno universitario al que A. no parece recurrir como apoyo son sus pares o el cuerpo de profesores. De estos últimos toma alguna sugerencia, pero le llevará todo un tiempo de experiencia y aprendizaje personal comprender la importancia de su rol y de sus recomendaciones. Al referirse a sus compañeros señala que “solo se reúne por los trabajos prácticos”. Sobre su primer profesor de Análisis Matemático I, reflexiona: “era muy buen profesor... no lo supe aprovechar”.

Lo que se percibe al escucharlo, es que para hacer frente a esta etapa de aprendizaje A. cuenta con una “cabeza” ordenada, no se demora en pensamientos retorcidos, ni agiganta el peso de algunos obstáculos, sabe evaluar una situación difícil, saca enseñanzas de los fracasos, puede interactuar con su medio y enriquecerse allí donde puede hacerlo. Esta manera de integrar las informaciones y de reaccionar interviene en la propia actividad perceptiva, la modifican y la orientan hacia su objetivo original.

Las etapas del encuentro. La afiliación

Las enseñanzas del trayecto inicial, la apropiación de herramientas y de recursos, la toma de decisiones estratégicas y la obtención de logros tangibles, ponen a A. en el camino de la afiliación. Como hemos dicho, el poder de actuar y de existir se cifra en el poder de

pensar y de entender, y en ellos, la capacidad del sujeto de ser activo ante las situaciones que lo interpelan frente a sus proyectos, frente a su deseo.

Por lo tanto, la posibilidad de que el estudiante llegue a la instancia de afiliación está asociada a su capacidad para concebir “ideas adecuadas”, que es el instrumento necesario para adueñarse del nuevo espacio y de sí mismo dentro de él. De este modo se afianza en el camino hacia las metas, aunque ellas puedan encontrarse ahora algo más lejos que lo que en el comienzo había imaginado y de lo que la institución tenía previsto. Cuando ya ha terminado de cursar su segundo año en la facultad, A. hace una evaluación retrospectiva:

“En cuanto a mi desempeño recién ahora estoy medianamente satisfecho, pero venía muy inconforme con lo que yo hacía en la facultad. Es decir, lo que yo venía dándole a la facultad, el tiempo de estudio, mi rendimiento a los parciales. Recién ahora considero que es lo que debería haber hecho hace un año y medio.”

El momento del encuentro que hemos llamado “afiliación” remite a esas instancias donde se conocen los déficits propios y los del contexto y se tornan manejables, es decir, no son obstáculos insalvables. Cuando después de haber aprobado un examen, en el que en la primera instancia había sido reprobado, A. narra lo que la experiencia le ha enseñado:

“Y también el darte cuenta cómo se evalúa... cada profesor tiene su manera de evaluarte... Para el recuperatorio le encontraste un poco cómo es el profesor. En Análisis me pasó eso. (...) Hay profesores que tienen ciertas falencias de contenido, muchos profesores tienen muchos años en esta facultad y muchos años de dar lo mismo y ellos a veces no se adaptan a los cambios de planes de estudio.”

Descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza es parte del proceso:

–Y cuando toman en el examen algún tema que no se da en clase... ¿qué hacés?

–Comprarme los apuntes (...)

El autoconcepto, la evaluación que hace el estudiante de su desempeño académico, es también un elemento que habla de aquellas “ideas adecuadas”. A. hace una valoración de su yo, reconoce algunas de sus características como estudiante en la interacción con el medio:

–¿Te considerabas un buen alumno (en el secundario)?

–En lo que me interesaba, sí. En lo que no me interesaba no. (...) Y en cuanto a mi desempeño (en la facultad) recién ahora estoy medianamente satisfecho, pero venía muy inconforme con lo que yo hacía en la facultad (...) Recién ahora considero que es lo que debería haber hecho hace un año y medio.”

Al hablar de sí mismo, A. afirma:

“Yo me considero capaz de hacer muchas cosas y (aun) de hacer cosas sin el título (...) yo que sé... me considero capaz al igual que mi papá y mi hermana (...)”

Las palabras que elige para describirse: “perseverancia”, “emprendedor”.

Marcas de la historia familiar

El proceso que hemos descripto hasta ahora se ha enfocado en el individuo. Si subimos un nivel en la escala, y miramos la subfiguración de mayor jerarquía, la familia, esta unidad de integración en la que se inscribe el estudiante/hijo, acaso tendremos alguna comprensión complementaria de aquello que determina su comportamiento y, en consecuencia, su relativa autonomía.

Las características de la estructura familiar, así como la posición que ocupa A. en ella, pueden explicar sus regularidades al conectar a uno y a la otra. Lo que puede percibirse como fenómenos parciales están ligados entre sí y a su unidad funcional mayor, sin la cual ellos serían diferentes. Como afirmábamos en otro apartado, los factores que inciden en los resultados de un proceso de inserción inicial no pueden ser estudiados en forma aislada e independientemente de todas las conexiones que los vinculan con otras partes del sistema del que son parte necesaria.

La forma de un ser radica en aquello que le da sentido, y ordena su realidad. El sentido de cada realidad particular de un sujeto se inscribe en el universo de sus relaciones interpersonales, y se entrelaza con su modo de percibir. En este interviene el orden de lo afectivo, lo que implica que los estímulos poseen valencias diferentes para cada sujeto, y de allí el fenómeno de la “familiaridad de la significación”, ya descripto, en función del cual los aspectos de semejanza son tranquilizadores para el sujeto que percibe.

Ciertas imágenes que el estudiante asocia con su carrera, tienen su génesis en la mirada recíproca que cruza el estudiante con miembros de su estructura familiar con quienes tiene relaciones constitutivas: entre el hijo y el padre; entre el hijo y el abuelo; entre el padre y la carrera del hijo.

Conjeturamos que este fenómeno está en juego en algunas de las expresiones de A.

A ellos hacíamos referencia cuando se explicaba su elección e ingreso a la carrera de Ingeniería Electrónica:

“Fue una decisión muy mía –dice A.-... mis papás me re-apoyaron (...) fuera cual fuera mi decisión.”

Pero, en el mismo relato y ante la misma cuestión, enuncia la siguiente asociación cuyas raíces se extienden por la rama materna de su árbol genealógico:

“Mi abuelo (materno) toda su vida fue tornero, yo todavía tengo los recuerdos de él trabajando en el taller y yo al lado de él. Mi tío, hermano de mi mamá, es Ingeniero Eléctrico y siempre me gustó Ingeniería...”

“También otro tío (materno) terminó la carrera en la UTN, de Ingeniero Químico (...) Y mi bisabuelo –el papá del abuelo Antonio– tenía un taller de bobinados. (...) También tengo un primo, (por el lado de la mamá) que es ingeniero.”

A. describe su relación con ese abuelo, Antonio, que nació en Lanús y poco después perdió a su madre. Había estudiado en una escuela técnica donde aprendió su oficio de

tornero, al que se dedicó durante toda su vida y con el que se percibe que A. conserva un vínculo entrañable:

“Yo sé que a mi abuelo (Antonio) lo crió la tía médica que es la hermana de su papá (bisabuelo de A.), después de que murió su mamá (...) Antonio es mucho de hablar, por eso por ahí conozco mucho más. Además, por el tema del taller que yo pasaba mucho tiempo con él (...) Mi abuelo me contó varias veces que estuvo tres años sin salir de la casa porque tuvo un problema cuando era chico (...) no podía flexionar las rodillas, le ponían aceite de bacalao, y así fue como terminó el colegio mucho más tarde de lo que lo tendría que haber terminado.”

Su descripción del abuelo se completa con dos palabras: “contento” y “trabajador”.

Las miradas

Y al describir la orientación y las formas de las miradas de esa parte de la familia hacia él y hacia la carrera en el momento que él la elegía e ingresaba a la facultad, A. explica:

“A mi abuelo materno (al que dibuja enorme) le interesaba la carrera (...) Mi abuela materna me miraba exclusivamente a mí (...), pero recontenta con la carrera también.”

“Mis papá bien, mi mamá no tan bien. Mi papá estaba recontento con la carrera (...) Mi papá miraba la mitad de mí y a la facultad (...) Mi mamá miraba más para mí que para la facultad”. Si bien agrega: “a ella le encanta que estudie porque es lo mejor para mí, pero si yo le digo que no me siento cómodo (...) calculo que se va a defraudar mucho igual”.

Y remontando la rama paterna de su árbol genealógico A. describe a su abuelo, que era técnico químico, con la frase “capacidad, como mi papá”, y lo imagina mirando la carrera. Al referirse a su abuela la describe como una persona negativa, de la que toma distancia “no comparto (su manera de pensar)” –dice– y es la única que en su imagen no se vincula con él ni con la carrera con un lazo afectivo y de interés positivo, la línea trazada es roja.

Los vínculos y las imágenes

Los vínculos y las imágenes constituyen el material sensible, el soporte necesario del capital social y cultural que el joven porta consigo al emprender ese proyecto personal que representa la decisión de embarcarse en una carrera universitaria.

El árbol genealógico dibujado por A. está poblado de líneas verdes dobles, que simbolizan vínculos afectivos sólidos y positivos. De él con sus padres, de estos entre sí, con su hermana mayor, con sus abuelos maternos y con los bisabuelos de esta parte de su familia. A su padre lo describe con la palabra “capacidad”, y habla de sus múltiples intereses, entre ellos, la mecánica que tiene como *hobbie*. A su mamá, “alegre”, con su mirada atenta a “la familia: sus hermanos, yo, mis tíos, los abuelos”.

Al buscar la palabra para su hermana, dice: “*Sé que mi hermana es amable (...) Ella es yo, pero mujer y con cuatro años de diferencia*”. Y de él mismo afirma: “*me considero capaz al igual que mi papá y mi hermana*”.

En el “hilo rojo”⁸³ de los vínculos familiares se entrecruzan el amor, las miradas, los relatos de vida, los oficios y las profesiones afines. Ecos de esas resonancias de lo “familiar”, matrices del placer, del deseo, de la vocación, cuyo origen solo se comprende si podemos mirar “más allá” del individuo.

Componentes de resiliencia en la historia de A.

Como ya hemos señalado, los factores de resiliencia constituyen esas fuerzas de las que el sujeto forma parte, y lo potencian, que le ofrecen oportunidades de coaliciones con partes similares a él y favorables a sus deseos. Pueden hallarse en componentes sociofamiliares, en su motivación, en otras relaciones significativas para el individuo en una determinada etapa de su vida.

⁸³ A la milenaria leyenda de origen japonés, del “Hilo rojo”, se refiere Diana Paris, para simbolizar la naturaleza del vínculo afectivo por el cual todo individuo se relaciona con otros desde el nacimiento. Ver en Paris, D. (2014). *Secretos familiares, ¿decretos personales?* Buenos Aires. Ed. Del Nuevo Extremo, pp. 62-63.

Desde su lugar de hijo, A. cuenta con un entorno familiar que constituye un soporte social tanto real como percibido y con el cual puede referenciarse. Todo ello resuena en su forma de encarar y evaluar las situaciones problemáticas y en la claridad con la que finalmente logra establecer las prioridades y orientar su autocontrol al servicio de sus objetivos. Logra mantener una independencia parcial en la toma de decisiones, es capaz de mantener una distancia emocional y física sin aislarse de su medio. En suma, A. es poseedor de recursos de base y actitudes personales que le permiten dar forma al sentido de su vida, resignificando el valor de su proyecto de formación universitaria.

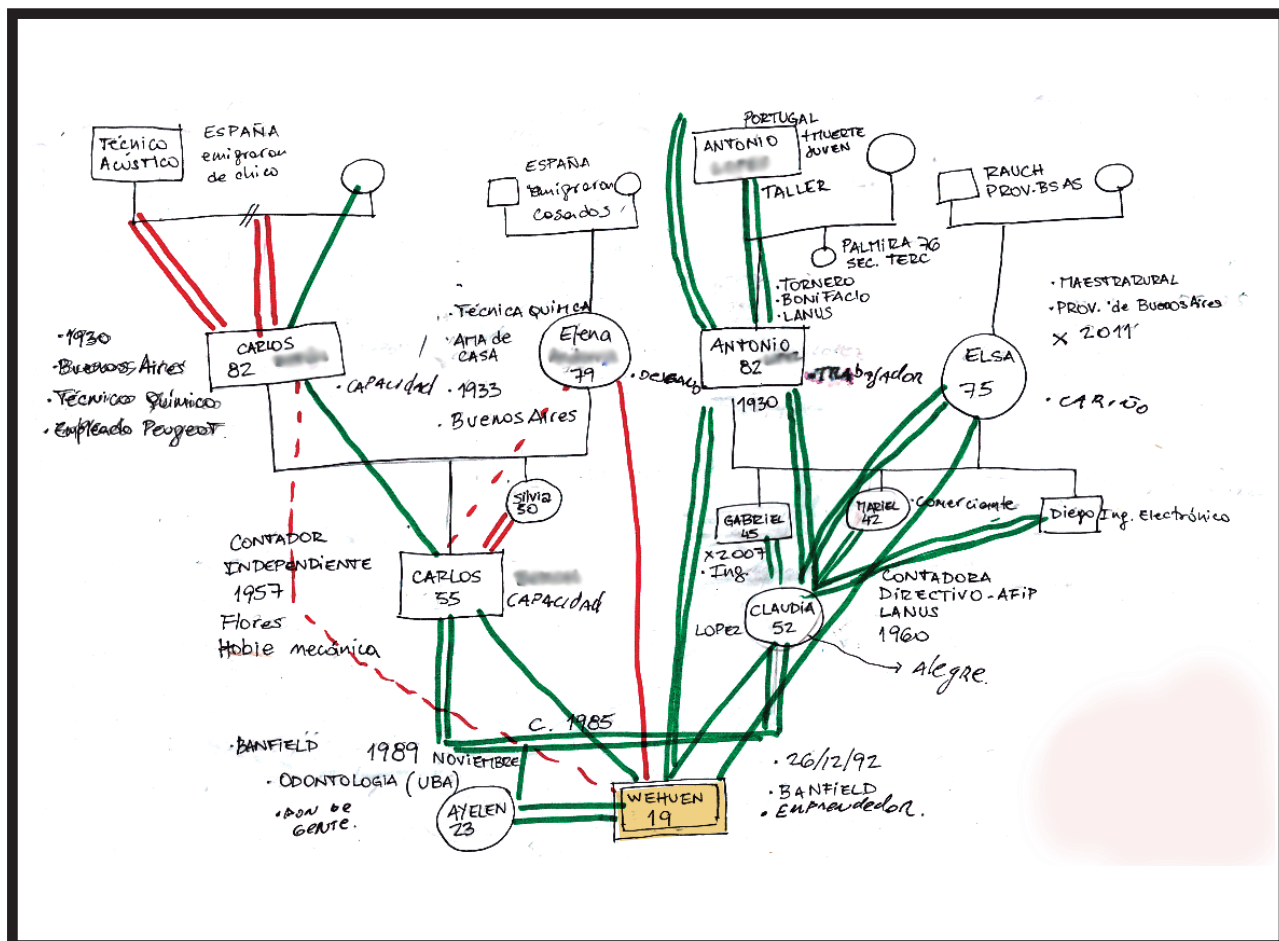
EC10

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo**Datos personales**

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: Lomas de Zamora

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario completo

Nivel educativo de su madre: Universitario completo

Ocupación de su padre: Profesional Independiente

Ocupación de su madre: Profesional el relación de dependencia

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Muy Buena

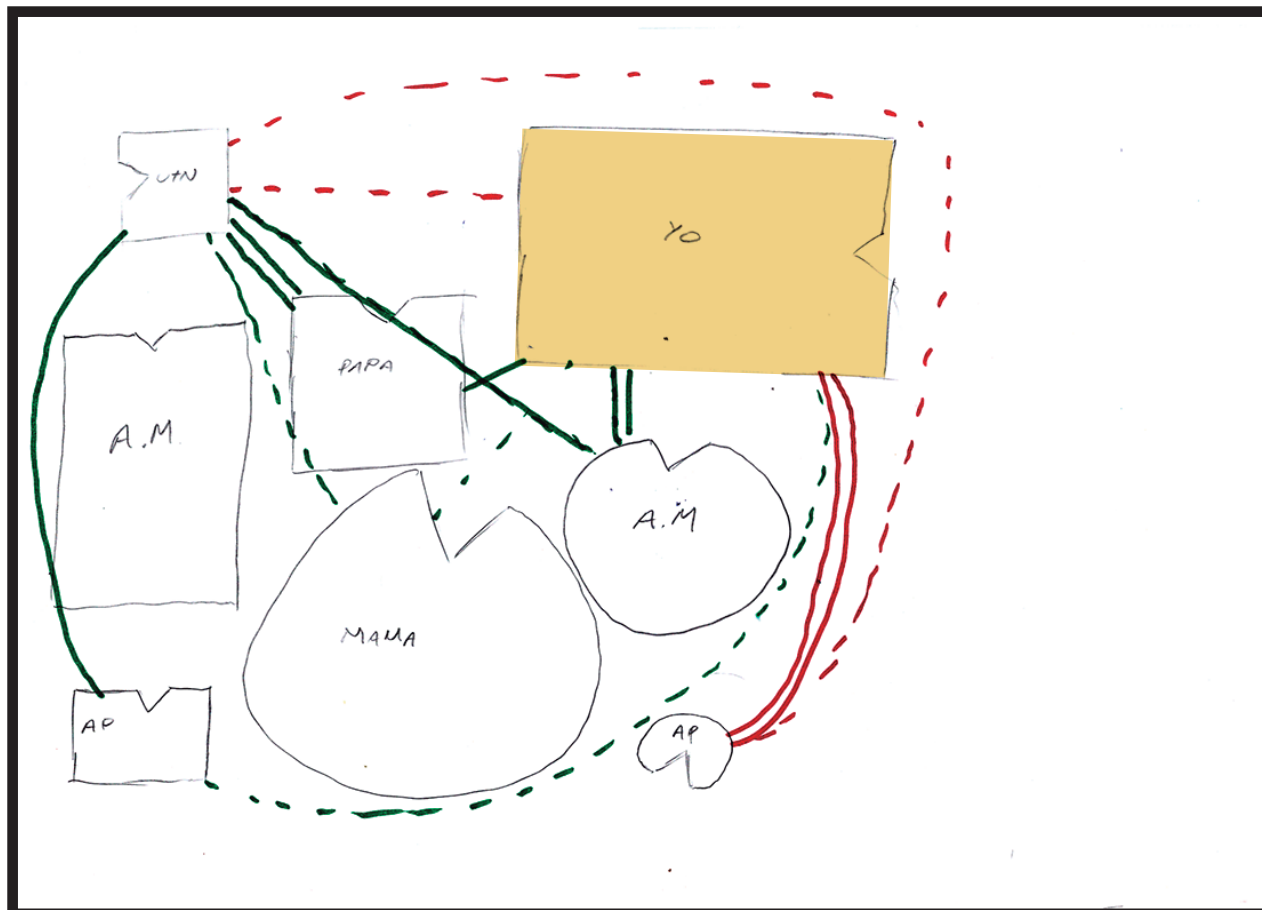
EC10

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo

Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera: Ingeniería Electrónica

Secundario: Bachiller (privado)

Promedio Secundario: 7.42

CONCLUSIONES

Nuestra investigación tuvo su origen en la verificación de un hecho y en una pregunta. Nos llamó la atención la alta proporción de estudiantes que abandonan sus carreras universitarias y comprendimos que su magnitud hablaba de un problema social, y no solo de inquietudes individuales. El interrogante nos orientó en la búsqueda de razones que pudieran explicar este fenómeno.

Nos interesó observar dos tipos de cuestiones:

1. los elementos presentes en el contexto de los estudiantes que acceden a la universidad, que buscan identificar los rasgos que distingan a quienes tienen diferente tipo de rendimiento; y
2. la eventual presencia de factores capaces de compensar esas características que ponen al sujeto en riesgo de fracaso o abandono, o bien de aquellos que contrapesan las que tienden al éxito.

Para abordar esas cuestiones nos enfocamos en tres tipos de objetos:

1. las características sociodemográficas del estudiante y de su familia de origen;
2. aspectos funcionales de la familia y de la naturaleza de los vínculos entre sus miembros y el hijo/estudiante;
3. el proceso de encuentro entre este y el ambiente universitario durante la etapa inicial de esta relación.

Para conocer estos objetos acudimos a dos tipos de fuentes de información:

1. encuestas, legajos y registros universitarios con los datos sociodemográficos y académicos de los estudiantes; y
2. la historia de vida del estudiante, centrada en su percepción sobre su familia de origen, su sí mismo, la carrera elegida y diferentes aspectos del nuevo ámbito universitario.

En esa búsqueda fueron surgiendo preguntas: ¿existen rasgos que diferencien a los exitosos en comparación con los estudiantes que desertan o se demoran sustantivamente?

Encontramos algunas respuestas que abrieron nuevos interrogantes sobre las razones que llevan a los distintos desenlaces. Así, pasamos a mirar el proceso con el objetivo de ampliar la comprensión del movimiento del estudiante en su etapa inicial, de su experiencia en el encuentro con esa nueva realidad. Esperábamos hallar componentes con incidencia en el fenómeno y en sus resultados que no hubieran sido vistos en la primera aproximación.

Además, deseábamos conocer el modo en que el estudiante vive y percibe ese proceso, su punto de vista, sus sentimientos, sus propias explicaciones y su nivel de conciencia de los elementos que entran en juego en el fenómeno de la inserción. Queríamos saber cuáles eran las capacidades y particularidades del alumno cuyo capital cultural familiar es afín al de la universidad, y sus diferencias respecto de otro cuyo origen social no le provee esa afinidad. En ese camino, encontramos algunas particularidades funcionales de las familias cuyos hijos mostraban resultados divergentes.

Desde donde podíamos verlo llamaba la atención aquellas biografías de alumnos que se dejaban vencer por los obstáculos a pesar de haber invertido su tiempo y sus fuerzas en estudiar y aprobar el examen de ingreso. Allí estaban los que abandonan la universidad para no regresar y los que van de una a otra carrera sin encontrar su lugar. No es desconocido que el abandono de una disciplina puede significar solo un cambio de vocación, y en consecuencia ser una mera sinuosidad en un camino que no quedaría trunco. Sin embargo, los casos que presentan esta última apariencia pueden llegar a ser algo más que un accidente del terreno, un desvío momentáneo, puede amenazar con transformarse en un laberinto para el que lo transita.

Nuestra aspiración, en última instancia, era encontrar soluciones para esos problemas del camino, arrimar herramientas a aquel que se detiene y busca una señal que lo ayude a decidir por dónde continuar. Acompañar a quienes están dispuestos a recibir esos recursos para interactuar con un nuevo medio acaso percibido con hostilidad. Develar las herramientas que pueden permanecer ocultas tras una mirada ceñida por imágenes subjetivas. Conjeturábamos que conociendo de cerca la experiencia de estos nuevos

estudiantes, la investigación pondría a disposición mejores instrumentos para concebir caminos alternativos, y mostrarlos a quienes desearan continuar y no supieran cómo ni por dónde. Intuíamos que esos recursos se vinculaban con el autoconocimiento y su promoción entre estos jóvenes recién llegados.

La relevancia que en la vida de un joven puede tener el ingreso a la universidad, el peso de la significación y del sentido para su biografía personal, nos llevaron a privilegiar aquella instancia, a enfocarnos en ese momento inicial que se concibe como un *encuentro*. No es menor el énfasis asignado a esta palabra a la que acudimos como concepto llave.

Es el encuentro de un joven con sus deseos, ellos mismos íntimamente vinculados a los de su familia, ya sea por similares o por diferentes. Es encuentro con la posibilidad de iniciar el camino hacia su propia autonomía. Encuentro con sus capacidades y limitaciones, con el sí mismo de un joven que ya no es el más experimentado de la institución educativa sino el más nuevo, el recién llegado, el desconocido por todos o casi, y el que no conoce a nadie o casi. Encuentro con otros que no son su sí mismo, pero tampoco son sus ahora antiguos profesores y compañeros del colegio secundario. Encuentro con nuevas reglas de juego, con otros saberes y lenguajes, aunque algunos puedan ser conocidos. Casi siempre por ello, transido de tensiones, crisis, conflictos, frustraciones, temores, vergüenza, silencio, y desencuentros. Un encuentro con preguntas: ¿qué estoy haciendo acá? ¿Deseo realmente sacrificar el tiempo que tengo por algo que aún no poseo? ¿Seré capaz? ¿De perplejidad y de deseos de saberlo y comprenderlo todo de una vez!

Encuentro nutrido de una creciente capacidad de recepción de todo lo inédito que se presenta. De desafíos frente a un nuevo mundo de relaciones, de modos de vincularse ahora con otros que, como él, han elegido la misma rama de conocimientos. Entonces surgen nuevas afinidades, porque en este ambiente ¡ya no son el chico raro del barrio, o el compañero “traga” del colegio que quiere ir a la universidad! Es así como ese encuentro inicia un camino de desencuentros, de desarmonía con los viejos amigos, que ahora comienzan a trabajar en una empresa, en una fábrica, o que encontraron “un trabajo de telemarketing, en el que le pagan muy bien y tiene plata para sus gastos”.

También es un momento de encuentros esperados, en que el joven o la joven conocerán por fin ese mundo del que han escuchado hablar tantas veces en las cenas familiares, que se atisbó de lejos cuando acompañó a su hermano a la facultad, aquel día que tomaron el mismo colectivo porque él ya estaba de vacaciones en el colegio y su hermano mayor tenía que rendir allí un examen. Ese mundo del que tanto le hablaron sus padres y al que debía ingresar para ser el primer profesional de la familia. Ese nuevo ámbito en el que trataría de cumplir el sueño interrumpido por su padre ante la necesidad de trabajar para sostenerse a sí mismo o a su familia. O del que su padre o su madre contaban anécdotas plagadas de libros, profesores más o menos amigables que sabían muchas cosas que el novel estudiante debía luego volcar en una hoja de papel en blanco.

Un mundo nuevo que lo llevaría a dejar los entrenamientos del deporte favorito, o las clases de guitarra, porque ya no había tiempo para esas cosas que competían con largas horas de clase e interminables noches y fines de semana leyendo apuntes, textos, rutas sinuosas que Internet pondría delante de sus ojos. Y cambiar la relación con una computadora que ya no se usaría para *chatear* con los amigos, bajar películas o música de la web, sino que ahora se poblaba de foros abigarrados de materiales que deben ser descifrados e incorporados de algún modo para luego dar cuenta de ellos, en nuevas destrezas útiles para resolver ejercicios esbozados en las clases de álgebra.

Un mundo en el que esperaban agazapados, o no, obstáculos desconocidos que debían ser afrontados con recursos y estrategias que podían estar o no en su mochila, y que de no estar allí había que salir a buscar y apropiárselos de algún modo. En ese encuentro se pondría a prueba esa decisión tomada vaya uno a saber cuándo. Interpelados o no frontalmente, los motivos que lo llevaron a ingresar a la universidad debían sostener al joven estudiante en ese otro camino, y debían ser los suficientemente sólidos y convincentes como para acompañar todos y cada uno de los obstáculos, para dar fe de que valía la pena ser mantenidos como el primer día. Motivos o móviles que daban el sentido necesario a la postergación de gratificaciones inmediatas, procuradas por el uso del tiempo “libre”, sin plazos exigentes, ajenos a las urgencias y obligaciones que tanto trajinan la existencia de los adultos.

El análisis del universo de estudiantes que ingresaron en 2011 a la FRBA mostró una alta proporción de casos en los que el encuentro no había resultado satisfactorio, sea porque discontinuaron su asistencia a la facultad, o bien porque seguían en carrera pero con muy bajo nivel de logros. Entre ellos hallamos rasgos socioeconómicos que tendían a delimitar perfiles, e identificamos algunos factores que podían ser predictores de diferentes tipos de rendimiento.

Los resultados obtenidos por los aspirantes en el examen de ingreso, así como las trayectorias académicas de los que lograron ingresar, nos permitieron ubicar en su real dimensión la magnitud del problema del déficit académico en el acceso a los estudios universitarios. Así lo expresa el alto porcentaje de fracasos en el curso de admisión (en torno al 56%) y la baja proporción (16%) de alumnos que obtienen logros académicos en su inserción inicial, adecuados a los parámetros propios de la institución receptora.

Entre los factores sociodemográficos que se encontraban más asociados a los diferentes tipos de rendimiento, el que indudablemente tiene un impacto directo sobre el éxito y el fracaso en la universidad es el nivel educativo alcanzado por los padres. Así, el principal factor de riesgo académico es el bajo nivel de estudios formales alcanzados por estos.

En consonancia con muchas investigaciones precedentes, estos casos permiten conjeturar a priori que el joven estudiante tendrá una mayor probabilidad de fracasar y, por lo tanto, constituye un indicador adecuado para encender las alarmas. No obstante, este pronóstico muchas veces no se cumple. Por su parte, el alto nivel educativo del hogar de origen se asocia positivamente con los logros iniciales. Ello podría hacer suponer a las autoridades educativas que su presencia garantizaría los logros. Sin embargo, hemos visto que un alto porcentaje de alumnos de esta procedencia suelen abandonar en el primer año de carrera o prácticamente no tienen éxitos académicos en esa etapa. También los de este grupo podrían ser potenciales desertores en instancias sucesivas cuando la acumulación de fracasos haya superado su tolerancia a la frustración. Más allá de las razones que expliquen los distintos resultados, aquel indicador es una información útil para quienes se interesen y tengan el poder de instrumentar dispositivos de apoyo en situaciones de desventaja inicial.

De todos modos, el límite explicativo del análisis sobre el impacto de los factores socioculturales nos llevó a ampliar la mirada, e introdujo las preguntas para la siguiente etapa de la investigación. Aun asumiendo la complejidad del fenómeno, perseguíamos el objetivo de conocer la lógica de esas dinámicas de ingreso y abandono, así como detectar aquellos componentes que, ahora sobre la base de la perspectiva del estudiante, estuvieran asociados al fracaso de o al desinterés en ese proyecto personal centrado en ingresar a la universidad.

Para dar el siguiente paso procuramos obtener una muestra de casos individuales que debía reflejar las diversas situaciones académicas y sociales. Si bien en el trabajo de campo se identificaron estudiantes de distintos perfiles, no fue fácil obtener una muestra cuyas categorías se distribuyeran en proporciones similares a las que estructuraban el universo de la cohorte analizada, tanto las de rendimiento como las socioeconómicas del hogar de procedencia. Como luego veremos, esta circunstancia tiene un sentido en sí misma al indicar las particularidades del estudiante que es capaz de mantener su vínculo con la institución, aun cuando se encuentra alejado de ella. No obstante, la muestra así conformada nos permitía cumplir con nuestro objetivo de conocer las diferentes experiencias de inserción y abarcar distintos perfiles de contexto de origen, sin pretender con ello arribar a conclusiones universales.

En el estudio de casos, las nuevas preguntas se interesaban por la experiencia cotidiana del estudiante en sus primeros tiempos en la universidad, en particular por el modo de percibir ciertos hitos de este tipo vivencias. En primer lugar, la motivación al elegir la carrera; luego los obstáculos que ponen a prueba la fortaleza y la decisión del estudiante en ese encuentro; en tercer lugar los recursos y las estrategias eventualmente elegidos por él para afrontarlos.

En todo ese proceso se abre para el joven una posibilidad: la de volverse alguien más específico respecto de quien él mismo había sido hasta un momento antes de ingresar a la universidad. Alguien separado de su entorno de origen, que ahora debería aprender a desenvolverse en un ambiente desconocido, sostenido en sus propias capacidades, en hábitos y valores internalizados. Para comprender ese proceso de individuación nos

enfocamos en la interacción del estudiante con los otros: pares, autoridades, materiales y saberes que habrían de exigirle resultados. Su percepción de la situación no sería un dato menor, dado que a partir de ella juzga sus posibilidades, se evalúa a sí mismo e interpreta las expectativas que los otros tienen de su desempeño. Puede él sentirse más o menos acompañado por su contexto de origen, más o menos sostenido por quienes comparten con él ese nuevo espacio institucional.

Todo el proceso pone en tensión lo que el estudiante viene siendo, y actualiza aquello que lleva consigo a ese encuentro: las disposiciones aprendidas o heredadas, los soportes emocionales, su carácter, su personalidad, los sueños propios y los de su familia. Porque es claro que, aunque individual, en esa gesta el estudiante no está solo, sea esto expresado o silenciado, sea consciente o no. Siempre se trata de un sujeto que ha crecido y ha sido formado en un primer ambiente del que ha tomado e incorporado valores, herramientas, modos de pensar y de concebir el mundo y a su sí mismo.

Volvía a presentarse así esa institución vislumbrada en el primer análisis cuantitativo tras las variables socioeducativas del padre y de la madre y su correlación con los logros obtenidos por el estudiante/hijo: la familia. La inserción de esta en un contexto específico, los aspectos relevantes de su historia, su lugar en, y su vinculación con una época y con una sociedad determinada. La familia, esa trama de generaciones sucesivas de abuelos, padres e hijos que modulan sus mutuas biografías mientras transcurre el tiempo de la educación primaria de los más pequeños en el seno del hogar.

Al volver a mirar el hogar de origen, ahora desde cada caso particular, surge un nuevo tema: los roles o papeles que ocupan esos integrantes del círculo íntimo y privado del sujeto/estudiante. Nos interesó indagar sobre la trama de sus vínculos, su estructura y el orden interno de esa institución social. También los deseos de sus integrantes, mandatos, sueños, esperanzas más o menos frustradas. Entrever las expectativas hechas con imágenes de un ideal social que los mayores proyectan sobre sus descendientes y, al mismo tiempo, indagar sobre su grado de autoridad para hacer que estos las hicieran propias. Convertidos en motivaciones internas, en disposiciones actualizables, los valores familiares vuelven a

ponerse en juego una vez más, ahora en ese afuera al que se proyecta un nuevo miembro del linaje.

Como lo muestran algunas investigaciones, en la prosecución de un proyecto personal el joven debe ser capaz de reconocer sus recursos personales, elaborar estrategias y contar con un sostén sociofamiliar⁸⁴. En consonancia con ello, nuestra investigación encontró esta misma combinación de elementos entre los estudiantes que logran insertarse con éxito. Pero, nos interesó dar un paso más y comprender el modo en que ellos se articulan y se expresan en un sujeto determinado. Así, buscamos los dispositivos que movilizan un proyecto individual, en particular aquellos que hacen posible que un sujeto se apropie e internalice los elementos que pondrá en juego en su relación con el contexto extrafamiliar.

En primer lugar, observamos que esa posibilidad de movilizar los propios recursos (el sí mismo) y de relacionarse con el otro requiere cierta capacidad del sujeto para diferenciarse del contexto, tomar distancia, debe poder ser *uno* distinto y separado. En segundo lugar, advertimos que tal posibilidad de individuación (y de interacción) es afectada por la forma de los vínculos entre el sujeto y su núcleo familiar y su necesidad de pertenencia a él⁸⁵. Ambas circunstancias llevaron nuestro interés hacia algunos aspectos del sistema familiar: la relación del hijo/estudiante con quienes desempeñan los diferentes roles de ese sistema, el reconocimiento del rol de autoridad y los factores que modulan esa relación. Conjeturamos que en ello hallaríamos algunas claves para ampliar nuestra comprensión del proceso de individuación y, por lo tanto, de encuentro entre el estudiante y el ámbito universitario.

Buscamos indicios de todo ello en las percepciones del estudiante, en su modo de representarse el futuro y en su interacción con los contextos de socialización. Conscientes de la complejidad de esa trama de relaciones y sus modulaciones nos propusimos asomarnos apenas a lo que de ella se deja traslucir en las descripciones, las imágenes, los miedos y las expectativas del estudiante.

⁸⁴ Aisenson, D. (2009), p. 176.

⁸⁵ De Gaulejiac, V. (2004, 2009); Borzomeny-Nagy, I. y Spark, G. (2012)

La pertenencia y el sentimiento de lealtad a su origen se ponen en juego para el estudiante en ese proceso en el que intenta llevar a buen puerto sus deseos, y a través del cual lograría confirmar con diverso grado de éxito que él también es uno de la familia. Ese sentimiento básico puede impulsar tanto a quedarse como a irse de la universidad. Porque no necesariamente ser “uno de los nuestros” se cifra en lograr insertarse en el nuevo ambiente. A veces, para poder seguir perteneciendo a su lugar de origen, es posible que el sujeto –en algún plano de su conciencia– anhele fracasar para no ser más que su padre, quien no alcanzó los estudios superiores, o para ser también él un trabajador como lo fue su abuelo.

Otras veces, los hijos, nietos de trabajadores inmigrantes, en un gesto que tiene mucho de compensación, se involucran en una educación “superior” o en una carrera “profesional” aspirando, acaso sin saberlo, a reparar algo que les faltó a sus antepasados. La falta de respetabilidad con la que la sociedad local recibió a los otrora nuevos habitantes de la ciudad, esos “extranjeros” que buscaban en ella un lugar de distinción; o la posibilidad de movilidad social ascendente asociada con tener un hijo profesional en la familia. Tal vez en este imaginario cobra otro sentido el término “deserción”, con el que suele nombrarse el acto de abandonar la carrera. La idea de “traición” implícita en él podría remitir al sentimiento de quien no logra insertarse con éxito en la universidad, y vive esta circunstancia como traición a los portadores de esas aspiraciones familiares. También el “desertar” de la universidad podría ser una estrategia inconsciente del sujeto para seguir siendo leal a una familia en la que “ser un trabajador con estudios elementales” es la marca de identidad que certifica la pertenencia.

Formas de evaluar la inserción inicial: las estrategias y la interacción

Otra comprensión a la que nos llevó el primer análisis cuantitativo es que resultaba prematuro evaluar las futuras probabilidades de éxito académico de un estudiante en función solo de la cantidad de exámenes finales aprobados durante el primer año de vida universitaria. Si bien este es un parámetro implícito que expresa las expectativas institucionales, observamos que existe otro tipo de aciertos y conquistas académicas que pueden ser indicadores de logros en el tramo inicial. Especialmente si, como se mostró la

investigación, ese período es un momento de transición que en muchos casos demanda un tiempo de aprendizaje y de adaptación a las nuevas reglas. En efecto, es posible tomar en cuenta otros componentes de ese proceso, que hablan de las habilidades que los estudiantes despliegan en su relación con el ambiente que los recibe, necesarias para conocerlo y reconocerse, percibirse a sí mismos y orientarse en la búsqueda de recursos.

Es en esa fase de encuentro donde las diferencias de capital cultural –implícitas en el indicador de educación del hogar– se tornan evidentes frente a las demandas de habilidades. También es esa instancia, expresados en disposiciones, sentimientos y actitudes, que se ponen a prueba los valores y las motivaciones que el joven ha internalizado en la cotidianeidad de su ambiente familiar. Además, es el tiempo en que la institución académica despliega sus dispositivos de recepción, sale al encuentro del alumno con sus reglas, sus actores, sus modos de vinculación con el otro y sus dispositivos de atención al ingresante.

Para conocer la experiencia de este proceso nos enfocamos en los obstáculos percibidos, en las herramientas y las estrategias a las que recurre el estudiante para hacerles frente, así como en su forma de ubicarse en el nuevo ambiente. Estos elementos arman la trama del aprendizaje inicial que llegará después del extrañamiento, y que para algunos culminará con la afiliación. Al llegar a esta instancia el joven ha logrado incorporar las expectativas del medio académico y combinarlas con las personales, ellas mismas en permanente diálogo con lo tomado en el entorno familiar.

Este análisis permitió concluir que la ausencia de logros medidos en exámenes finales aprobados durante el primer año, no siempre es un indicador suficiente para predecir un fracaso en la inserción universitaria. Toda vez que hay encuentro, hay interacción, y esta es en sí misma una posibilidad de cambio. Comprendimos que la verdadera imposibilidad de obtener logros progresivos se da cuando no hay encuentro, esto equivale a pensar que el principal obstáculo es la propia imposibilidad de encuentro. Este es posible cuando el individuo tiene permiso desde el origen y puede ser transitado cuando no comporta un conflicto de identidad y pertenencia para el sujeto. Una de las formas en que esa posibilidad

de interacción se expresa es a través de las actitudes y estrategias frente a los obstáculos y las relaciones que la nueva situación propone.

El rol del sentido social de estudiar en la universidad

La significación social atribuida a los estudios universitarios puede tener entre estos alumnos muchos matices, y dependerá de la experiencia concreta vivida por el individuo a través de sus padres. No obstante, es posible percibir entre esta población cierto “sentido común” que atribuye a la carrera signos de respetabilidad social, sea ella expresada en mayores grados de libertad y de poder en el acceso al mundo laboral, mejores niveles de calidad en la vida material, en la visibilidad de los lugares ocupados en el mundo de relación. Este “sentido común” atraviesa el modo de percibir, juzgar y sentir la experiencia de ingreso a la universidad.

El joven que proviene de un hogar cuyos adultos transitaron el camino de los estudios superiores percibe que ha llegado a un ambiente al que tiene la posibilidad de pertenecer tanto como su padre, su madre, o ambos. Existe una continuidad entre las expectativas del mundo del que proviene y de aquel donde proyecta insertarse. Los valores con los que se ha investido el desarrollo de una carrera universitaria ya han sido internalizados, y por esta razón es muy frecuente que el joven tenga un sentimiento de “libertad” de elección.

Ello puede ir acompañado de la percepción de estar respaldado o apoyado por su familia, pero en el primer plano se destaca la naturalidad con que vive la transición hacia esta etapa de su vida. En el rol del profesor, en tanto autoridad con quien deberá interactuar, puede reconocer atributos sociales de su contexto de origen. Puede tomar cierta distancia de la persona que lo ejerza, juzgar acaso su desempeño, buscar referencias para elegir al que él mismo evalúe como más adecuado, etc. En este tipo de hogares, la familia se torna un espacio de consulta, a veces proveedora de materiales de estudio, de referencias, de contactos sociales, de consejos y anécdotas de vivencias personales en ámbitos similares al que hoy transita el hijo/nuevo estudiante.

El camino hacia la individuación de la mano del capital cultural familiar y la pertenencia

Esa familiaridad es la que puede otorgar cierta capacidad para tomar distancia del nuevo medio generando el espacio para ese proceso que llamamos de individuación. Este hace posible que el nuevo escenario y esos “otros” no se desplomen sobre el sujeto, agigantando la inquietud propia de la nueva situación. El sentimiento de familiaridad con el nuevo entorno mitiga el agobio que suele acompañar esa suma de exigencias y sentimientos contradictorios, propios del momento de tener que separarse del medio confortable conocido, y hacerse cargo de un deseo que se vive como individual. Aquel sentimiento va asociado a una actitud que es frecuente encontrar en los estudiantes que logran una inserción adecuada: “yo puedo con esto”, los obstáculos permanecen a una distancia tolerable dejando el espacio vital indispensable para salir en la búsqueda de las herramientas y adoptar nuevas estrategias cuando los tropiezos afectan la autoestima.

Para el estudiante cuyos progenitores no han tenido una experiencia universitaria, y especialmente su padre, el nuevo escenario implica una ruptura. Representa la posibilidad de cambiar de estatus social, independientemente de que ello se manifieste conscientemente o no en el hijo/estudiante. Más allá de su deseo o de su voluntad, el marco social donde transcurre la vida de su familia y del que la institución educativa también es parte, ha asignado al “título universitario” un valor que ubica a su poseedor –aun con muchos matices– en un peldaño más alto de la jerarquía social. Desde la perspectiva de este joven, ese es el lugar al que ya han accedido sus profesores y las autoridades de ese ámbito.

Esta situación tiene dos consecuencias, que dan su propia tonalidad al proceso de inserción de este joven. En primer lugar, la diferencia de estatus que existe entre el padre / el hijo-estudiante/ los profesores. En efecto, el rol del padre es jerárquicamente superior en el marco íntimo de la familia, y suele representar la autoridad de ese sistema. Sí este no posee aquella distinción social (por contar con estudios u ocupaciones de menor calificación), el éxito en la carrera daría acceso al hijo a un rol social superior. No obstante, ese mismo sujeto siempre estará ubicado por debajo de la autoridad en su estructura familiar, ya que naturalmente nunca podrá ser más que hijo de su padre. Esta mirada de la

sociedad también “entra” a la familia y es así percibida por sus miembros. Y en esta dinámica cobra forma y vida la fuente de una tensión que el hijo debe resolver, conozca conscientemente o no sus causas.

En segundo lugar, al ingresar a la universidad el hijo / estudiante no experimenta esa sensación de familiaridad, de mundo conocido, y donde quienes son la autoridad poseen símbolos de jerarquía social que su padre no ha adquirido.

La carrera y la profesión suelen presentarse a los ojos de estos jóvenes con menos matices, con imágenes más difusas, o teñidas casi exclusivamente con los valores generales de su significación social. En estos casos, el proceso de individuación atraviesa tensiones específicas ya que al seguir su deseo y volverse “uno” distinto de su padre, el joven debe lidiar con el riesgo inconsciente de “ser más que su papá”, situación que todo sujeto vive con incomodidad de diverso grado. Además, debe aceptar otros modelos de adultos con rol de autoridad equipados con distinciones sociales que su propio padre no posee.

Ascenso social y “neurosis de clase”

El hecho de que muchos hijos de trabajadores sin estudios universitarios realicen con su carrera el deseo y la proyección de su padre no evita la tensión originada en el dilema que hemos mencionado. Entre quienes estudian este aspecto de la vida social, Vincent de Gaulejac (2004, 2009) ha encontrado en este proceso las fuentes de lo que llamó la “neurosis de clase”, una especie de “patología de origen transgeneracional” producto de “una situación social conflictiva, que alimenta un conflicto psicológico”⁸⁶. Ella se cifra en la doble tensión constante a la que se someten los humanos de las sociedades modernas, dudosos entre la necesidad de lealtad sociofamiliar y el deseo de promoción social, por

⁸⁶ Vincent de Gaulejac, sociólogo francés, director del Laboratorio de cambio social de la Universidad de París - VII, reconocido por sus investigaciones sobre la novela familiar y lo que él denomina la “lucha de lugares”, desarrolla el concepto de “neurosis de clase” para explicar el conflicto psíquico que surge cuando hay mucha diferencia entre el origen social y la realidad a la que llega un individuo a través de su trayectoria e inserción en un nuevo medio social, entre la identidad heredada y la identidad adquirida. Para el desarrollo de este concepto y su aplicación en un variado mapa de historias de vida puede verse: de Gaulejac, V. (2004) “Como nuestra familia y nuestros antepasados nos legan una neurosis de clase”, en: Patrice van Eersel y Catherine Maillard, *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y Constelaciones Familiares*, Barcelona, Ediciones Obelisco, pp. 137-154. También: de Gaulejac, V. (2009) *Las Fuentes de la Vergüenza*. Buenos Aires, Marmol-Izquierdo Editores.

ellos mismos o por sus descendientes. Se trata, en última instancia, de una tensión entre el determinismo y la libertad. En efecto, desde este punto de vista se reconoce que los destinos individuales, a pesar de su irreducible singularidad, no son independientes del campo social en el que aparecen y se desarrollan.

En el devenir de los individuos, así como en sus ámbitos de socialización y finalmente en la trayectoria escolar de los jóvenes, influyen la pertenencia social de la familia, su capital económico y simbólico, las transformaciones sociales de los sistemas de valor y de los modelos de educación y las condiciones históricas de la época de su nacimiento. Las investigaciones de Gaulejac demuestran cómo el recuerdo de la violencia social pasada está vivo y perdura a lo largo de las generaciones. Una de las fibras transmisoras de esas y otras vivencias es el deseo de los padres de que los hijos asuman la herencia, y no renuncien a la tradición familiar. Sin embargo, al mismo tiempo, todos los padres tienen un proyecto de vida para sus hijos, lo que los psicosociólogos denominan “un proyecto parental”, y que consiste básicamente en “tener éxito”, es decir, en promocionarse socialmente. De ese modo cobra forma una contradicción entre, por una parte, el deseo de lealtad familiar y ser consecuente a una determinada clase social y, por otra parte, la sed de promoción como, por ejemplo, el acceso a otra clase social que en muchos contextos se cifra en el acceso a un nivel de educación mayor que el obtenido por los propios padres del individuo⁸⁷.

La legitimidad de la autoridad familiar y su impacto en la inserción

Sin embargo, el que los adultos de la familia valoren con sus actos, sus deseos, sus sueños o su ideología la realización de estudios universitarios, no es suficiente ni garantiza que el hijo haya incorporado plena y positivamente ese valor-orientación⁸⁸. Ello se observa en ciertas dinámicas. En efecto, como todo sistema social, la familia contiene roles con diverso grado de autoridad y para que los valores que ella representa sean

⁸⁷ De Gaulejac, V. (2004) *op. cit.*, p. 138. También sobre el concepto de “lealtad familiar”, pueden verse los desarrollos de Boszormenyi-Nagy, Ivan y Spark, Geraldine M. (2012) *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Buenos Aires. Amorrortu. (1º Edición, 1973), p. 41 y ss. Además, sobre las identificaciones entre el individuo y sus antepasados, y la percepción de sentirse acorralado entre partes de su sí mismo, puede verse: Serge Tisseron, *Liberarse de los secretos de familia: requisito previo para cualquier psicoterapia*, en: Patrice van Eersel y Catherine Maillard, *op. cit.*

⁸⁸ Ver las referencias a este concepto de Talcott Parsons, en el análisis que sobre su obra realiza C. Wright Mills (1986) *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura económica, p. 54 y ss.

institucionalizados e internalizados es necesaria la intervención de algún dispositivo de legitimación⁸⁹. Uno de ellos es el reconocimiento familiar del derecho del padre a ocupar una posición de poder y el efectivo ejercicio de ese rol. Esta dinámica de reconocimiento tiene lugar en un doble escenario, el íntimo y privado del hogar, y el público del ámbito social donde los adultos de ese núcleo se encuentran insertos.

Las posibles combinaciones y resultados que admite esta dinámica son muy variados. Sin embargo, las observaciones de los casos muestran un denominador común: en aquellos sistemas en que el rol del padre se halla fragilizado (al interior de la familia, en otras instituciones sociales, o en ambas), y esto no es compensado por una madre con papel de autoridad reconocida por el hijo/hija, este (especialmente si es varón) encuentra serias y visibles dificultades para actuar sobre la base de los valores que portan o enuncian los padres. Cuando un estudiante proveniente de este tipo de estructura familiar ingresa a la universidad, tenderá a reproducir en sus conductas esa estructura en la que se resiste y resiente el reconocimiento de la autoridad y de los valores de orientación que ella encarna, vale decir: el estudio de una carrera, las reglas institucionales, el futuro ejercicio profesional.

Acaso pueda encontrarse en estas variaciones del ejercicio de la **autoridad del padre** de estos estudiantes, los ecos de los cambios sociales de una época, que afecta la legitimidad del ejercicio de ese rol. Nos referimos a cierta ruptura en la forma de ser adulto en la relación con el niño-adolescente propia de la cultura de la posmodernidad. Ruptura que se centra en la **dilución de la asimetría** que caracterizara ese vínculo durante la modernidad, cuyo impacto social, y en la educación en particular, ha sido analizada por Narodowski (1999, 2011, 2014)⁹⁰, a partir de reconocer el carácter constitutivo que esa relación intersubjetiva tiene para el desarrollo humano.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Sobre la lógica que organiza el vínculo entre el adulto y el niño/adolescente, puede verse en M. Narodowski (1999, 2011, 2014) la referencia a sus rasgos en la modernidad: heteronomía, dependencia y obediencia; su ruptura en las culturas prefigurativas en las que tal asimetría se diluye, los roles entre grandes y chicos se vuelven intercambiables; y el análisis del impacto de estos cambios en la transmisión intergeneracional, en el rol del adulto y en el carácter de la infancia.

Si, como afirma Narodowski (2011:104), es en la relación entre adultos y niños-adolescentes, y en las nuevas formas de infancia y adolescencia, donde parece encontrarse la llave para comprender los cambios sociales actuales, es posible conjeturar que allí también se encuentra una clave para comprender cierta manera en que el joven de hoy hace frente a un proyecto educativo llamado a introducirlo en su propia vida adulta. En términos del abordaje de Narodowski (2014), podríamos conjeturar que si el vínculo entre el padre y el hijo expresa la “asimetría” propia de quienes durante el tiempo de crianza no son pares, el joven (ya en tránsito a ser adulto) no tendrá que preocuparse por añorar una niñez que no fue, tampoco debe asumir un rol que no les propio, y puede dedicar su atención y energía a lo que tiene por delante en el momento presente: su proyecto de carrera.

Mirar el impacto de tales cambios culturales arroja luz sobre la conducta de los individuos que viven en él. No obstante, las diferencias en las biografías de estudiantes que hemos analizado, permiten hipotetizar al mismo tiempo que para comprender las divergencias entre individuos es necesario tomar en cuenta la mediación del sistema familiar al que un sujeto liga su pertenencia y dentro del cual estructura sus primeras identificaciones.

A la luz de estos conceptos es posible comprender, al menos, una parte de aquellos casos que no pueden explicarse por la presencia de variables predictoras. Un joven cuyo padre es profesional pero su autoridad se encuentra debilitada ante la mirada del hijo, (por alejamiento, enfermedad, por fracaso laboral o económico, por ejemplo), percibirá obstáculos muy difíciles de sortear y su mirada tenderá a desviarse de las soluciones. En los casos analizados, el efecto de este tipo de relación con el padre se muestra como falta de deseo, confusión vocacional, jerarquía de valores en la que el trabajar para autosostenerse, o sostener a otros es una prioridad para el joven. Así, la carrera profesional es relegada a un segundo plano, y su imagen desacreditada, ya sea por sus contenidos o por desvalorización del futuro campo laboral.

En el caso opuesto, como el del joven Ch., el hecho de que su padre no hubiera completado los estudios secundarios no comporta ningún obstáculo para el hijo, quien reconoce en él a la autoridad familiar. Este lazo es sólido y el vínculo entre padre e hijo se

asienta en el reconocimiento de la mutua diferencia de roles. No hay en el discurso de Ch. rastros de cuestionamientos a la guía que su padre asume al marcarle el camino en su educación, y se percibe a un padre asentado en la jerarquía familiar, dueño de un oficio de mayor calificación que el de la mamá de Ch. con un nivel de estudios algo superiores. Así, las distinciones sociales derivadas de la obtención de un título no rozan la autoridad paterna ni afectan la legitimidad de su lugar en la estructura familiar, y el hijo está libre del conflicto de superar al padre. Cuando ese orden entre la relación padre/hijo se mantiene, el vínculo ofrece al hijo una contención más sólida y estable, y lo fortalece en el proceso de adaptación a un medio que le resulta poco familiar a su capital cultural.

Desde nuestro punto de vista estas son las cuestiones más estructurales que debemos mirar y comprender si deseamos abordar desde sus bases los procesos de logros y fracasos que estamos analizando. Necesarias si deseamos atisbar la lógica de los procesos y comprender el impacto que ellas mismas tienen en los proyectos de los jóvenes. El capital cultural productor de aquellos *habitus*, aun siendo un factor de gran incidencia, debe observarse a través del cristal de la estructura y funcionalidad de los roles en la familia de origen si deseamos explicar el modo en que afecta la vida social de los hijos-estudiantes.

Los desarrollos teóricos de la “relación con el saber” nos habilitan a conjeturar que no existe un alumno con “rasgos esenciales” que le impidan adquirir satisfactoriamente conocimientos, sino que ello es producto de una cierta relación del sujeto con la situación en la que se inscribe y cobra sentido ese saber. Al verlo de este modo, se abre la posibilidad de imaginar un cambio en esa relación, o en el modo de percibirla, condición necesaria para concebir intervenciones de apoyo que aspiren a optimizar aquella relación.

La deserción en contexto de masificación sigue siendo un problema social

Los resultados de los análisis de la composición social y del rendimiento académico de la población estudiada permiten sostener que vale la pena seguir trajinando este tema, ya que los déficits durante la inserción inicial en el nivel universitario no solo es una inquietud individual, sino también un problema de orden social.

Aproximadamente sesenta años después de iniciada la era de la masificación en los estudios superiores, en la Argentina de principios del siglo XXI los jóvenes universitarios encuentran tan abiertas las puertas de entrada como las de una salida prematura. Así sucede con quienes imaginaron que en la ingeniería encontrarían su futura profesión, pero que muy pronto se desvían de ese objetivo. En la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN, muchos no traspasan el primer umbral. El 64% es el promedio de aspirantes que en los últimos quince años desaprueba el curso de ingreso a las carreras de esa facultad. En tanto que solo el 21% de quienes ingresan anualmente obtiene el título.

Este fenómeno ya comienza a advertirse en el tramo inicial de la carrera, reflejándose en los resultados obtenidos por los estudiantes. Entre quienes ingresaron a la FRBA en 2011, solo el 16% del total alcanzó un rendimiento durante el primer año que se acercara a la propuesta del plan de estudios: el 6% aprobó de siete a nueve finales, y el 10% aprobó entre cinco y seis. En el otro extremo de las expectativas institucionales se encuentra el 47% de esa cohorte: compuesta por el 32% de estudiantes que no aprobaron ningún final o solo uno, y el 15% que aprobó dos o tres finales. Entre ellos se encuentra el 20% aproximado que dejó de cursar entre el primer y segundo semestre de carrera.

Los factores más determinantes del desempeño

Las pruebas estadísticas permitieron identificar los factores sociodemográficos que tienen mayor incidencia en cada instancia del proceso de inserción, es decir, en el examen de ingreso y en la *performance* de los estudiantes de primer año. En ambas instancias resultan claramente determinantes: la edad, la situación laboral del alumno y la educación de los padres. En el caso de la aprobación del ingreso se agregan otros dos factores explicativos de los resultados: el lugar de residencia y la actividad laboral cuando esta se encuentra asociada a una motivación no económica.

En efecto, como ya hemos señalado, se demostró que el incremento de edad del estudiante, el hecho de que trabaje y el bajo nivel educativo de los padres, reducen la probabilidad de ingresar a la FRBA-UTN, a la vez que inciden negativamente en su rendimiento inicial. Paralelamente, la menor edad, el no trabajar y el incremento en el nivel educativo de los padres, tienen una incidencia positiva en ese rendimiento. Asimismo, en lo

que respecta al examen de ingreso la probabilidad de éxito se incrementa si el individuo reside en la Ciudad de Buenos Aires y si trabaja para ganar experiencia.

Rasgos asociados al perfil de aspirantes que no aprueban el ingreso

Además de los rasgos señalados, los estudiantes que no aprobaron el examen de ingreso a la FRBA en 2011 tienden a distinguirse, por la presencia de otras características, de quienes sí lo lograron. Entre quienes no lo lograron, suele ser más alta la proporción de alumnos que viven solos o en hogares con cinco integrantes o más, y los que se sostienen con sus propios ingresos. También entre ellos es mayor la proporción de estudiantes que tiene alguno de sus progenitores fallecido, y su padre y su madre tienen empleos no profesionales. En cuanto a sus antecedentes académicos, predominan quienes tienen un promedio bajo en el colegio secundario, y la elección de su carrera ha sido motivada por sus expectativas de una mejor futura inserción laboral, o bien no está respaldada por una motivación clara.

Rasgos asociados al perfil de los estudiantes de primer año de bajo rendimiento

Los alumnos que durante el primer año obtienen escasos logros académicos o abandonan la carrera tienden a caracterizarse por: contar con los aportes familiares para sostenerse económicamente o tienen una beca; su padre es empleado no profesional, o se encuentra desempleado, o es beneficiario de planes sociales; la madre es ama de casa. El ingreso familiar se encuentra en un rango más bajo comparado con el total de la cohorte. También entre ellos el promedio académico del secundario es bajo.

Rasgos del perfil de los estudiantes de primer año con buen rendimiento

Entre los estudiantes de mayores logros en el tramo inicial los rasgos distintivos son: que su padre trabaja como profesional, docente o empresario, y la madre preferentemente se desempeña en alguna de estas dos últimas ocupaciones. El ingreso familiar se encuentra en un rango más alto que en el grupo anterior. Han tenido un buen desempeño académico en la escuela secundaria ya que el promedio de notas es de 8 o más puntos. Entre ellos es menor la presencia de becados y mayor la proporción de quienes trabajan para ganar experiencia.

En tanto que al igual que entre los de bajo rendimiento, tienden a sostenerse económicamente con los aportes de su familia, y en su mayoría en el año anterior a ingresar a la carrera no trabajaban.

No obstante la tendencia al predominio de ciertas categorías en uno y otro grupo, su presencia no es suficiente para predecir los resultados que alcanzarán muchos estudiantes. En efecto, es alta la proporción de quienes tienen un desempeño muy bajo o abandonan y sin embargo provienen de familias cuyos padres tienen una ocupación calificada y han completado estudios superiores (el 37%). Al tiempo que se observó que los estudiantes no poseedores de ese capital cultural y social familiar pueden alcanzar un buen nivel de rendimiento durante la inserción inicial (el 11%). De allí la necesidad, a la que nos hemos referidos, de ampliar nuestra búsqueda con el objetivo de dar cuenta de este tipo de casos.

Principales conclusiones derivadas de los resultados de la investigación

El peso del capital socioeducativo de los padres

Un señalamiento destacado merece el peso del nivel de educación del hogar de origen en el rendimiento de la población estudiada, demostrada por el análisis cuantitativo y cuya incidencia pudo comprobarse en toda la investigación, incluso en la construcción de la muestra durante el trabajo de campo.

En primer lugar, como lo hemos destacado, ello se observó entre los aspirantes. Así, entre quienes tienen padres con estudios primarios, solo ingresa el 25%, proporción muy inferior a la de los hijos de quienes tienen estudios superiores completos, que aprueban en el 57% de los casos.

En segundo lugar, el peso del capital socioeducativo de los padres se comprobó entre los estudiantes de primer año de la carrera, una vez aprobado el examen de ingreso. El 50% de quienes tienen padres con estudios primarios se ubica en los dos grupos de menor rendimiento y solo el 11% corresponde los dos niveles de mayor logro. La brecha entre estos extremos se reduce entre los alumnos cuyo padre completó estudios superiores,

distribuidos en el 46% (Grupo de Riesgo más Grupo Bajo) y el 19% (Grupo Alto más Grupo Óptimo).

En tercer lugar, se observó un patrón en el comportamiento frente a la invitación a ser entrevistados durante el trabajo de campo. En efecto, entre quienes aceptaron participar hubo un fuerte predominio de jóvenes provenientes de familias en las que al menos uno de los progenitores contaba con experiencia en el nivel de estudios terciarios o universitarios, equivalentes al 90% del total de la muestra. Esta proporción es significativamente mayor al 48% que este tipo de hogares representa en el universo de alumnos que ingresaron a la FRBA en los últimos diez años⁹¹. Fue mucho más difícil concretar un encuentro con los estudiantes cuyo padre no hubiera superado el nivel de estudios secundarios o primarios. Ello induce a conjeturar que tal mayor disposición a reflexionar o compartir su experiencia universitaria se relaciona con su pertenencia a un contexto familiarizado con la educación superior.

En cuarto lugar, el análisis de la muestra de casos, aun con el sesgo referido, también confirmó la existencia de una correspondencia positiva entre nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los hijos, ya advertido para toda la cohorte 2011.

El origen familiar como eje articulador de factores

Los factores de origen familiar –nivel educativo de los padres y estatus económico– constituyen el eje que enlaza una red de otras características que influyen en el rendimiento académico, y fueron percibidas a partir del trabajo de las historias de vida⁹². Entre las características estudiadas, su influencia se manifiesta en tres tipos de situaciones:

1. el sostén material del hijo/estudiante para desarrollar la carrera;
2. el capital cultural primario; y

⁹¹ Estadísticas de la Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA. Encuesta a ingresantes, 2006-2015.

⁹² En lo concerniente al ingreso familia, dadas las limitaciones de las fuentes consultadas respecto del monto del ingreso mensual, el impacto de esta variable se infiere indirectamente de la necesidad de trabajar del estudiante. Por otra parte, los estudios especializados, como el ya mencionado de Ana M Fanelli (2005), entre muchos otros, han demostrado que el nivel de ingreso familiar es determinante en el acceso y permanencia en el nivel primario y secundario para los sectores que ocupan los lugares más bajos de la escala.

3. el capital cultural “secundario”.

La situación económica de la familia condiciona el sostén material disponible para el hijo/estudiante que, más allá del monto de la renta familiar, se refleja indirectamente en otro indicador: la situación laboral del joven. Así, quien necesita trabajar debe distribuir su tiempo entre la carrera y sus obligaciones laborales. En relación con esta última circunstancia, el estudio de casos mostró que la necesidad laboral puede representar un obstáculo en la etapa de inserción inicial. Si bien la universidad cuenta con un diseño adaptado a las posibilidades de cursar de los alumnos que trabajan, ello no impide que muchos no logren adaptarse a la fuerte exigencia de combinar largas jornadas de trabajo con los tiempos de viaje y los de cursada. Antes que la escasez de recursos económicos para hacer frente a una carrera que en su tramo inicial no insume costos elevados, lo que parece tener un mayor efecto negativo es la falta de tiempo y de organización para el estudio extraáulico.

El capital cultural primario, derivado de la educación de los padres, modula el *habitus* del hijo/futuro estudiante, y en ello se incluyen: formas de organizar el pensamiento, categorías conceptuales, herramientas hechas de contenidos y saberes del mundo sociocultural de origen, estrategias de aprendizajes, valores, que podrán estar o no en sintonía y ser de diversa utilidad para sus futuros estudios universitarios.

El capital cultural “secundario” remite a la formación que el joven adquiere en el nivel de educación media, factor frecuentemente asociado a los resultados académicos obtenidos en el siguiente tramo, en especial cuando aquella muestra déficits sustantivos. Este componente se relaciona directamente con la condición social familiar, ya que los sectores más altos acceden y tienden a invertir en una educación secundaria de mayor calidad para sus hijos. Esta circunstancia suele ir acompañada de una visión que asigna a la educación un rol estratégico para el desarrollo individual y familiar. Ella es la expresión de adhesión a valores y tradiciones que hacen a la identidad familiar, ya sea como un patrimonio ya adquirido, o que se espera que adquieran las nuevas generaciones.

Desde la perspectiva de la relación con el saber, el capital cultural incorporado por un individuo condiciona su rendimiento en varios sentidos:

1. puede estar más o menos en sintonía con aquello que le será exigido en su relación con la universidad;
2. en tanto conjunto de disposiciones a actuar puede o no crear un campo de familiaridad en el encuentro con los espacios y actores de ese nuevo ámbito;
3. la ocupación del padre y de la madre puede contribuir o no con imágenes que amplíen la mirada y percepción del hijo. Según el mayor o menor grado de correspondencia que aquella tenga con el contexto en el cual el hijo se desarrollará como estudiante y futuro profesional, así será su capacidad para proyectarse a sí mismo en su quehacer.

El trabajo con las historias de vida nos acercó a esas experiencias que se modulan en función del perfil sociocultural del origen de cada estudiante. En efecto, el joven que nació en un hogar con alto nivel de formación, además de contar con mayores recursos para afrontar la inserción inicial, suele disponer de más elementos para imaginar su futuro en la profesión. Algunos recién llegados, incluso, se ven a sí mismos como innovadores en lo que será su campo de acción. Tales imágenes tienen el poder de traccionar su deseo hacia adelante, constituyen un motor para su voluntad. Estos estudiantes tienen más facilidad para interactuar con los actores y las reglas de su nuevo ambiente.

Aquellos se distinguen de los jóvenes cuyos padres no han completado una carrera universitaria, su inserción suele afrontar mayores dificultades, avanzan a un ritmo más lento que el esperado por la institución, aunque ello no implica necesariamente que desista de su proyecto. Tienden a ubicarse en el presente con una mirada de corto o mediano plazo, ponen el foco en la carrera como un fin en sí mismo. Es frecuente que su motor se encuentre asociado más visiblemente a un deseo o anhelo familiar, preferentemente paterno, de completar algo que la generación precedente dejó inconcluso y, por lo tanto, su fuerza viene de atrás aunque este componente bien puede resultar un peso no fácil de cargar.

Además, el mundo que la institución despliega en ese momento de encuentro puede tener para el estudiante un muy diverso grado de familiaridad con el mundo del que proviene. Cuanto mayor sea la empatía entre el código propio y el del nuevo medio, mayor

será la sensación de confort y menor la de extrañeza, más agradable el sentimiento frente a aquel. La relación de empatía tiende a incrementarse en la medida en que los padres del nuevo estudiante son docentes o tienen la misma profesión a la que él aspira.

El aporte de las historias de vida

Las historias de vida confirmaron la relación positiva, ya identificada, entre el nivel sociocultural de los padres y los logros académicos de los hijos. El aporte de esta vía de aproximación a la experiencia de un sujeto consiste en que ella muestra la forma en que estas variables se articulan. En efecto, la primera actúa sobre la segunda al graduar la posibilidad de interacción del individuo con el medio. Desde nuestro punto de vista, este es un aspecto valioso para comprender las vivencias del estudiante e imaginar caminos de apoyo. Los casos mostraron que aquel que logra experimentar un proceso de individuación al ingresar al ambiente universitario, es especialmente el alumno que percibe en este cierta familiaridad, y sobre la base de ella serán moduladas sus acciones de intercambio y los sentimientos a ellas asociados.

Además, se comprueba que el encuentro con la universidad constituye en la biografía de un sujeto una instancia de *impasse*, de pasaje desde lo conocido y dominado a lo desconocido y por conquistar. Advertimos que un factor que en ese tránsito lo fortalece es la disponibilidad de puntos de apoyo, y vimos que para ese rol es significativa y positiva la imagen internalizada de una autoridad paterna autosustentable capaz de acompañar al hijo en sus proyectos. También es sustantiva la presencia de la madre en ese rol, pero este tiende a manifestarse bajo otras formas, como el tipo de mirada y de atención puesta en el hijo. Tales apoyos se expresan en imágenes interiores del sujeto construidas históricamente por la trama de relaciones que organiza su sistema familiar, entre las cuales el lugar de hijo es uno más de sus componentes. De esa sustancia se constituye lo que suele nombrarse como “apoyo y contención del núcleo familiar”.

En ese marco, el estudio biográfico puso de manifiesto la singularidad que en algunos casos le cabe al rol del padre. En primer lugar, mostró el peso algo mayor que tiene su formación, sus sueños y deseos, en las posibilidades de éxito académico del hijo. Por otra parte, se advirtió que ese peso estaba en relación con la legitimidad en el ejercicio de su rol

de autoridad paterna. Esta observación cobra significado en el marco de cierto enfoque sobre la familia, considerada como una organización social internamente diferenciada según una jerarquía de poder en torno a la cual se estructuran los roles y las mutuas expectativas de sus miembros.

Los valores-expectativas de índole social que el padre y la madre sostienen se proyectan sobre el hijo, quien no solo se expone al proceso de internalización, sino que también debe tomarlos activamente para poder disponer de ellos en otros ámbitos. Al mismo tiempo, el hijo tiene sus propias expectativas sobre los otros roles familiares. Por ejemplo, en tanto que ocupa un lugar subordinado –y de minoridad– en la estructura familiar, el hijo espera recibir protección de sus progenitores; o puede suponer que el padre cumple una función de proveedor en la familia.

Según el horizonte cultural del grupo social al que la familia pertenece, los hijos pueden suponer o esperar que el padre ocupe un lugar social de mayor visibilidad o más destacado en comparación con el de la madre. En el universo analizado y en los casos de estudio, se advirtieron indicios de ello en el hecho de que en una gran proporción la pareja de progenitores tiene diferente nivel de estudios formales. En la mayoría de estos casos correspondía al padre el nivel más alto de formación, y en el mismo sentido pudo verificarse una alta proporción de madres cuya ocupación se centraba en el cuidado del hogar familiar, como así lo expresa el 34% de amas de casa entre las madres de toda la cohorte analizada, versus un porcentaje inferior al 5% de padres desocupados⁹³.

Asimismo, la mayor incidencia de los estudios del padre respecto de las probabilidades de éxito académico del hijo –verificada por las pruebas estadísticas–, también pudo comprobarse en la muestra analizada. En la evaluación de esta correlación es importante tener en cuenta el predominio de varones entre los estudiantes de esta unidad académica y de la selección de casos (en torno al 86% y 82%, respectivamente). En consecuencia, tal correspondencia podía estar determinada por la sobrerrepresentación de los varones en esta población. Resultará interesante observar el impacto de este factor en poblaciones que no

⁹³ Estadísticas de la Secretaría de Gestión Académica – FRBA-UTN – SIGA. Encuesta a ingresantes, 2006-2015.

presenten este sesgo, y tengan mayor presencia de estudiantes mujeres, a fin de comparar su comportamiento.

En el estudio de casos se analizaron biografías de jóvenes cuyo padre se encontraba alejado de la familia y del hijo, o padecía una enfermedad grave que al fragilizar su salud le imponía fuertes limitaciones de inserción laboral, otros pasaban por períodos de grandes dificultades para generar recursos económicos, otro grupo había iniciado estudios superiores dejándolos inconclusos. Circunstancias de esta naturaleza pueden afectar el rol ejercido por el padre o el modo en como lo percibe el hijo. En estos casos, se verificó que el hijo/estudiante varón encontraba una gran dificultad para vincularse con el medio universitario y hacer frente a los obstáculos que hallaba a su paso. El resultado de ello podía ser el abandono de la carrera o un retraso sustantivo en su ritmo de avance.

En consecuencia, conjeturamos que si el rol del padre –portador de valores-expectativa– está dañado significativamente, ello tiende a impactar en forma negativa en las posibilidades del hijo de tomar y apropiarse de esos valores. En todo caso, es muy probable que el estudiante deba hacer un recorrido más sinuoso para apropiarse y actuar en función de los valores que se identifican con el padre, o la familia, y que coinciden con los de la institución educativa.

Al adoptar la perspectiva según la cual el tránsito a la universidad pone en juego un proceso de individuación para el sujeto, nuestro enfoque se propone abrir la posibilidad de comprender los puntos críticos que el estudiante debe atravesar en esta circunstancia vital. En efecto, por una parte, hemos sostenido que un individuo no es una entidad homogénea e indivisa, sino un conjunto de partes que casi nunca están alineadas en un único sentido y objetivo, y pueden estar en tensión unas con otras. Esas partes constitutivas están ligadas a la herencia familiar, asociadas a personas, a roles, a sentimientos y valores familiares que han sido internalizados con o sin conflicto. Todos estos componentes modulan la pertenencia al ámbito familiar, al tiempo que por medio de esas “partes” así moduladas el sujeto entra en contacto con contextos externos a él, y ese encuentro puede activar e interpelar algunas o todas ellas.

Así, por ejemplo, si en el encuentro con el ambiente universitario la inserción fracasa o se torna muy costosa para el sujeto, conjeturamos que lo que ha sido afectado sustantivamente es su proceso de individuación. Este es un tipo de dinámica en la que el sujeto no puede vincularse o mantener intercambios positivos con el medio. La percepción de impotencia que de ello se deriva está en la base del movimiento de abandono de la carrera, o de la detención sustantiva en su avance. En estos casos, el cambio de carrera o de institución estarían impulsados por la conformación de una nueva imagen en la que el sujeto proyecta otro escenario que le restituya su poder de acción, que lo transporte a un nuevo lugar en el que algún intercambio con el medio sea posible. De este modo se iniciaría otro movimiento en el cual el sujeto es activo, y que es la contracara de esa “pasividad” que se muestra a los ojos de quien mira la escena desde la institución y sobre la base del concepto de abandono o desgranamiento.

Todo este proceso nos lleva a conjeturar que el estudiante que logra insertarse no es aquel que no encuentra obstáculos, sino aquel que puede interactuar con su ambiente y busca en él –o en su sí mismo– las herramientas que le hacen falta. Quien tiene éxito es aquel que se siente habilitado para un intercambio mediante el cual llegará a aprender las reglas del juego y, en consecuencia, a afiliarse una vez adquirido el oficio de estudiante.

Por lo tanto, se advierte que tal habilitación emerge de una densa trama de relaciones que subyacen al proceso, y ante las cuales el individuo de ningún modo es “libre”, aunque frecuentemente no sea consciente de ello. Esto se desprende de los relatos de historias de vida, cuando el estudiante describe su proyecto de ingresar a la carrera en términos de “libertad” de elección y de movimiento que obedecerían a su mera voluntad como si de un juego solitario se tratara.

En los casos analizados debemos suponer que el joven ha asignado a los estudios universitarios un valor positivo, y que existe o ha existido para él algún tipo de motivación. Ello queda demostrado por el hecho irrefutable de que se ha inscripto como aspirante a una carrera de ingeniería, y que efectivamente ha aprobado los requisitos de admisión a la facultad. Cuando ese proceso se detiene –por abandono o retraso sustantivo– debemos

conjeturar que alguna circunstancia está interrumpiendo ese movimiento que originariamente existió.

El análisis del proceso a través de la experiencia individual de inserción nos llevó a conjeturar que en esa dinámica de interrupción se ha puesto en juego el “permiso” para ser un estudiante exitoso asociado al riesgo de pertenencia del hijo al sistema familiar. Como señalamos, el logro de una inserción exitosa podría interpelar el lugar de mayor jerarquía que en la historia de la familia ocupa el padre respecto de él en esa organización⁹⁴.

En este marco nos preguntamos, por ejemplo, si cuando un joven/hijo/estudiante abandona la carrera a la que ingresó, o sufre dudas o inseguridades que lo dejan en suspenso indefinido con sus elecciones académicas, ¿solo debe leerse allí una mera incertidumbre vocacional, un error en la elección? O, por el contrario, podríamos suponer que en ese proceso subyacen tensiones entre las partes constitutivas de un sujeto, ellas mismas integradas en la compleja trama de vínculos familiares.

Consideraciones para diseñar dispositivos de retención

Como hemos señalado, en la búsqueda de casos de estudio no fue posible contactar a un grupo de estudiantes con la diversidad de perfiles socioculturales familiares distribuidos en las mismas proporciones del universo de la cohorte 2011, quedando sobrerrepresentados los hogares con estudios superiores y subrepresentados los que tenían padres con formación básica. También fue menor a la de ese universo la proporción de alumnos desertores que se logró contactar, ya sea porque no podían ser localizados o porque no aceptaron ser entrevistados.

Este resultado del trabajo de campo es significativo toda vez que pone en evidencia que, a pesar de tratarse de estudiantes que invirtieron un esfuerzo personal para ingresar a la carrera, una vez abandonada la facultad pierden su interés en contactarse con la institución, sea cuales fueren los motivos. Al debilitarse el vínculo del estudiante con la institución resultará más difícil que recupere aquel impulso que lo llevó a ingresar, y la posibilidad de mitigar los efectos negativos de la frustración de los primeros desencuentros con su carrera.

⁹⁴ Ver las referencias a los desarrollos de V. de Gaulejac, en p. 378, nota al pie 69.

En consecuencia, puede conjeturarse que para retener a aquellos estudiantes con menos recursos de origen y con mayor nivel de riesgo de abandonar el sistema de educación superior, acaso sea conveniente intervenir en el momento inmediato posterior al ingreso. Esta constatación puede resultar de interés para toda acción orientada a mejorar la capacidad de la unidad académica para retener a los estudiantes en riesgo de abandono. Comporta una información estratégica para identificarlos antes que se produzca su desvinculación, y anticiparse así a un suceso que en muchos casos produce sentimientos negativos o de frustración, con los que el joven tenderá a rehuir posteriormente antes de entrar en contacto.

Nuevas preguntas, futuras investigaciones, nuevas herramientas de intervención

Las hipótesis exploradas y las de futuras investigaciones marcan una senda por la cual imaginar posibles intervenciones sobre el fenómeno de inserción inicial y las experiencias con riesgo de abandono en los estudios universitarios. Nos invitan a buscar los puntos de apoyo desde donde favorecer el proceso de individuación que habilite nuevas composiciones entre el joven y el nuevo medio. Aventuramos que un punto de apoyo lo constituye la propia forma en que se mira al sujeto y a su contexto, a su tiempo presente y a su tiempo histórico. Este es un sujeto compuesto de partes, que es activo y a su vez condicionado por tramas familiares que se ocultan a la mirada del observador y suelen ser inconscientes para el individuo.

La investigación ha apenas entreabierto una puerta que estimula nuevas exploraciones. Debemos profundizar el conocimiento de las dinámicas de los vínculos entre el hijo/estudiante y los miembros de su familia –especialmente con el padre–; las formas en que el joven percibe la mirada del padre y de la madre sobre su proyecto y sobre sí mismo y, por último, los modos en que se articulan esas dinámicas con los resultados de la inserción y los logros que el estudiante obtiene.

También deseamos profundizar el conocimiento del lugar del padre en la trama familiar, los factores que inciden en el ejercicio de su rol de autoridad en ese sistema y su impacto en la historia social del hijo/estudiante.

Las conclusiones que hemos derivado del estudio de casos dejan abiertas nuevas preguntas que serán una guía para las próximas investigaciones. El impacto del lugar de autoridad familiar del padre sobre la capacidad de interactuar del hijo/estudiante en la universidad advertido en las historias de los estudiantes varones, ¿podrá hacerse extensivo a poblaciones con mayor presencia de estudiantes mujeres, o para estudiantes de otro tipo de carreras? ¿Se trata, por el contrario, de un comportamiento circunscripto a la muestra analizada de los estudiantes de ingeniería, o es posible identificar regularidades que van más allá de esta acotada selección de casos?

Vigencia del problema de la inserción y la retención en los estudios universitario

Cabe interrogarse acerca de la necesidad de continuar estudiando un tema sobre el que tanto se ha escrito, y sobre el que tantos ya han reflexionado. Los datos estadísticos ponen en evidencia que el problema de la inserción en la universidad sigue siendo opaco a nuestra comprensión y a la capacidad de intervención de los actores por ella comprendidos. Es aún un problema social el fracaso de una significativa cantidad de proyectos e intentos de jóvenes que llegaron hasta allí y no pasan el primer escollo.

Es también un problema que señala la crisis de una ilusión colectiva: la de vivir en una sociedad en la que el sector público complementa con éxito aquellos recursos que no posee el pequeño círculo íntimo de un individuo con el objetivo de reequilibrar en parte la distribución social desigual del capital cultural. Los resultados muestran un repliegue del individuo hacia el estrecho espacio de la familia, de la que aún depende en gran parte el acceso de sus nuevos miembros a lugares sociales de ocupación calificada.

Nuestras observaciones dan cuenta de una inquietud: la de los hijos que no cuentan con el soporte familiar que necesitan para emprender de forma más libre y menos contaminada su proceso de individuación al iniciarse su vida adulta y al encarar proyectos que marcarán sustantivamente sus vidas íntimas y públicas. También de otra inquietud, la de cada uno de los jóvenes que al concluir una primera etapa de educación se encuentran desmotivados y desorientados para elegir el camino que seguirán.

En suma, las formas que estos jóvenes adoptan en el camino de adquirir el oficio de estudiante dejan la puerta abierta para nuevas investigaciones. Es claro que hoy existe un desfase entre las expectativas de la gran mayoría de quienes ingresan y las de quienes los reciben en la universidad. El tipo de obstáculos percibidos por los estudiantes, las estrategias que realizan para sortearlos, así como los recursos y la cantidad de tiempo involucrados, derivan en resultados académicos que en gran parte de los casos se distancian de las expectativas institucionales. Estas se reflejan tanto en las pautas del plan de estudios cuanto en las conductas de los profesores encargados de ponerlas en juego.

Queda pendiente continuar indagando el origen de ese desfase, su vinculación con los rasgos de la cultura propia de la época y el lugar en que cobran forma las primeras representaciones de estos jóvenes que hoy llegan a la universidad. Del mismo modo, la génesis de las diferencias en la inserción universitaria y su articulación con la forma del vínculo adulto-autoridad / joven-hijo estructurada en el seno de las familias de estos nuevos estudiantes. El impacto de ese vínculo en su capacidad para hacer frente a las vicisitudes propias de un proyecto que marca su pasaje a la vida adulta y supone un paso sustantivo en su proceso de individuación.

¿Se debe, quizás, ese desfase a un cambio de mentalidades que afecta a los jóvenes para quienes el hecho socioeducativo de hacer una carrera universitaria ha cambiado el significado acuñado en otras épocas? ¿Es un cambio que afecta por igual a todos los sectores sociales, o a unos más que a otros? ¿Cómo es el sujeto que hoy imagina la universidad y para el cual diseña los dispositivos educativos? Difícilmente pueda ignorarse que este desfase sea la manifestación de un problema social antes que la mera expresión de inquietudes individuales.

¿Puede la perspectiva histórica aportar una mayor comprensión de estos cambios? La comparación con el diseño originario de esa UTN que nació como Universidad para los obreros, en un contexto sociopolítico que la contenía y la pensaba desde los cánones de un Estado que planificaba, y asumía el fenómeno de la educación como un engranaje que articulaba desarrollo económico, social y político?

Acaso adormecidas por cierta naturalización de un fenómeno cuya envergadura señala los límites actuales de su misión, las autoridades del sistema educativo tienen, no obstante, un lugar central en la incumbencia del problema. Se trata de otro actor por donde podemos seguir rodeando la cuestión del encuentro con la educación superior en nuestra sociedad actual, indispensable componente de su contexto.

Por último, la posibilidad de identificar relaciones que se ocultan a la conciencia del sujeto, como, por ejemplo, las que conectan su modalidad de insertarse en la universidad con las formas de sus vínculos familiares, permite imaginar un trabajo en el campo de su percepción. La profundización de nuestro conocimiento sobre esa trama oculta, encierra el potencial de abrir su campo perceptivo y en consecuencia crear nuevas posibilidades para su experiencia de inserción. Nos alienta la convicción subrayada por Renaud Barbaras en su prefacio al curso de Simondon según la cual “es la propia percepción donde hace falta buscar el origen y la norma de las otras modalidades de nuestra relación con el mundo, por complejas que sean y por aparentemente alejadas de la percepción que estén”⁹⁵.

⁹⁵ Renaud Barbaras, Profesor de filosofía contemporánea en la Universidad Paris-I, Prefacio al *Curso sobre la percepción*, de Gilbert Simondon (2009).

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

AIENSON, D. (2007) Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. Anuario de Investigaciones Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, n°14, pp. 71-82.

AIENSON, D. (2009) Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. En Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires.

AIENSON, D. (2011) Representaciones sociales, proyectos y construcción de la identidad de jóvenes escolarizados”, en Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 21 - Junio 2011 (pp. 155-182). Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a01>. [Recuperado el 4 de abril de 2015]

ALONSO, C.; GALLEGO, D. Y HONEY, P. (1997) Los estilos de aprendizaje, en *Revista Pedagógica*. Bilbao. Mensajero.

ÁLVAREZ DE TOMASSONE, D. (2006) Universidad Obrera Nacional – Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una Universidad (1948 - 1962). Buenos Aires. Editorial Universitaria de la UTN.

ÁLVARO PAGE, M. (1990) *Hacia un modelo causal de rendimiento*. Madrid. CIDE.

AMAGO, L. (2004) *Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar*. (mimeo) Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

APARICIO, M. (2008a) *Las causas de la deserción en las universidades nacionales*. San Juan. Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

APARICIO, M. (2008b). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*, n°11, 11-26.

APARICIO, M. (2009) *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Tomo I. Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

ARMYTAGE, W. Y OTROS (1971) *La educación en el mundo de la industria*. Buenos Aires. Estrada.

ATTINASI, L.C. (1986) Getting in: 'Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. ASHE, Annual Meeting paper, Eric N° 268869, San Antonio, TX, EE.UU.

BALIBAR, É. (2009) Spinoza. *De la individualidad a la transindividualidad*. Buenos Aires. Ed. Brujas.

BATESON, G. (1998) *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires. Ed. Lohlé-Lumen.

BAUDELOT, C. Y ESTABLET, R. (1971) *L'école capitaliste en France*. París. Maspero.

BEAN, J. (1985) Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, pp. 35-64.

BEILLEROT, J.; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. (1989) *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. París. Éditions Universitaires.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. (dir.) (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. París. L'Harmattan.

BELTRÁN, J. A. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.

BELTRÁN, J.A.; MORALEDA, M.; GARCÍA-ALCAÑIZ, E.; GARCÍA CALLEJA, F. Y SANTITUSTE, V. (1995) *Psicología de la Educación*. Madrid. Eudema.

BELTRÁN, J.A. Y GENOVAR, C. (1996) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid. Síntesis.

- BERLYNE, D.E. (1960) *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York. McGraw-Hill.
- BERTALANFY, L. VON (1986) *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid. Ed. Alianza.
- BOADO, M. (2003) Movilidad ocupacional en dos ciudades del interior del país: estudio de los efectos de los desarrollos locales de Maldonado y Salto. Serie Informes de Investigación n°34. Montevideo. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.
- BOADO, M. (2005) *Una aproximación a la deserción estudiantil Universitaria en Uruguay*. Caracas. Iesalc/ Unesco.
- BOADO, M. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Universidad de la República, Montevideo.
- BOSZORMENYI-NAGY, IVAN Y SPARK, GERALDINE M. (2012) *Lealtades invisibles. Reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BOUDON, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona. Laia.
- BOURDIEU, P. (1979) *La distinción*. París. Minuit.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico Estructuras, Hábitus, Prácticas*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1970) *La reproducción*. París. Minuit.
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Nueva York. Basic Books.

BRAXTON, J. M.; MILEM, J. F. Y SULLIVAN, A. S. (2000) The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), pp. 569-590.

BRUNER, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.

BRUNNER, J. J. (1990) *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.

BRUNNER, J.J. (2007) *Universidad y Sociedad en América Latina*. Xalapa, Veracruz, México. Ed. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

BRUNNER, J. J. (2012) La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 3, nº7.

BUENO, J.A. Y CASTANEDO, C. (1998) *Psicología de la Educación aplicada*. Madrid. CCS.

CÁCERES, FONTECILLA Y KOTLIARENCO (1997) *Estado de arte en resiliencia*. Disponible en: <http://www.bvs.org.ni/adolesc/doc/Arteresil.pdf>. [Recuperado el 12 agosto de 2012]

CENTRO MICRO DATOS, DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA, UNIVERSIDAD DE CHILE (2008) Estudio sobre causas de la deserción universitaria: informe final. Disponible en <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>. Visto por última vez el 28 de marzo de 2015.

CHARLOT, B. (2007) El fracaso escolar, un objeto de investigación inencontrable. Conferencia dictada en Montevideo (mimeo).

CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.

CHIECHER, A. (2013) *Abandonar ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La experiencia desde la voz de los protagonistas*. En Panaia (coord.) (2013) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

CIRIA, A. (1971) *Perón y el justicialismo*. Buenos Aires. Siglo XXI.

COLEMAN, J. Y OTROS (1966) *Report on equality of educational opportunity*. Washington, USA. Government Printing Office for Department of Health Education and Welfare.

CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA DE 1949. Buenos Aires. Realidad Política. 1983

CORRAL BLANCO, N.; ZURBANO FERNÁNDEZ, E.; BLANCO FERNÁNDEZ, Á.; GARCÍA HONRADO, I.; RAMOS GUAJARDO, A.B. (2012) Estructura del entorno educativo familiar: su influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial. En Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. PIRLS-TIMSS 2011- *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Volumen II. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Educación, Formación Profesional y Universidades.

COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires. Paidós.

COULON, A. (1997) *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París. PUF.

COVINGTON, M. (2000) *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid. Alianza Editorial.

CROMPTON, R. (1993 [2008]) *Class and stratification*. Cambridge, Malden, MA: Polity Press.

CUCUZZA, Héctor (director) (1997) *Estudios de Historia de la educación durante el primer Peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Lujan.

CULLEN, TH.; DOHNER, CH.; PECKHAM, P.; SAMSON, W.; SCWARZ, M. (1980) "Predicting First-Quarter Test Scores from the new Medical College Admission Test". *Journal Medical Education*, 55, 5.

DAS, J.P. (1988) Simultaneous-successive processing and planning: implications for school learning. En Schmeck y Ronald R. *Learning strategies and learning styles, perspectives on individual differences*. Nueva York, Londres. Plenum Press.

DE GAULEJAC, V. (2004) Como nuestra familia y nuestros antepasados nos legan una neurosis de clase. En: van Eersel, P. y Maillard, C. *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y Constelaciones Familiares*. Barcelona. Ediciones Obelisco, pp. 137-154.

DE GAULEJAC, V. (2009) *Las Fuentes de la Vergüenza*. Buenos Aires. Marmol-Izquierdo Editores.

DECI, E.L. Y RYAN, R.M. (1994) Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal Educational Research*, 38, pp. 3-14.

DEL BARCO, R. (1983) *El régimen peronista, 1946-1955*. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.

DELEUZE, G. (2008) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires. Cactus.

DI TELLA, T. Y OTROS (1971) *Argentina, sociedade de masas*. Buenos Aires. Eudeba.

DUBET, F. (1994) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1996) *Á l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París. Ed. Seuil.

DUNN, R. Y DUNN, K. (1984) *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid. Anaya.

DURKHEIM, É. (1993) *Las reglas del método sociológico*. Madrid. Ed. Morata.

DURU-BELLAT, M. (1988) *Le fonctionnement de l'orientation, genese des inégalités sociales a l'école*. Neuchatel, Suiza. Delachaux et Niestlé.

ECCLES, J. Y WIGFIELD, A. (1995) "In the mild of actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp. 215-225.

EDEL NAVARRO, R. (sin fecha). Factores asociados al rendimiento académico. Disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion/512Edel.PDF>. Visto por última vez el 28 de marzo de 2015.

ELIAS, N. (1990) *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona. Ediciones Península.

ESCUDERO, T. (1981) Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales. Zaragoza Instituto de Ciencias de la Educación.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1978) Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto. *Aula Abierta*, 22.

ESTRADA RUIZ, M. J. (2014) Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. En *RMIE*, Vol 19, nº61, pp. 431-453.

ETHINTON, C. (1990) A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31 (3), pp. 266-269.

EZCURRA, A. (2005) Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario. En Biber, G. (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

EZCURRA, A. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Universidad de Sao Paulo, Brasil.

EZCURRA, A. (dir.), NOGUEIRA, S. PEREYRA, C. Y ZORZOLI, G. (1996) Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso. mimeo, UNGS, Buenos Aires.

FIGUERA, P.; DORIO, I.; FORNER, À. (2003) Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, n°2, pp. 349-369.

FISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1975) *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts, USA. Addison-Wesley.

FORQUIN, J-C. (1983) Enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares. *Revista Educación y sociedades*, Nro. 3, Madrid. Akal.

FOTHERINGHAN, J. Y CREAL, D. (1980) Family socioeconomic and educational-emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, 73, pp. 311-317.

FRANZANTE, B.; HORMAIZTEGUI, M.; PITTER, P.; MALUGANI, C.; FELLAY, C.; GERMANIEZ, L. (2011) Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. Ponencia presentada al II Congreso Internacional IGLU. Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25940/1.26.pdf?sequence=1>. Recuperado el 28 de marzo de 2015.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989) *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dependencia e independencia de campo*. Madrid. CIDE.

GARCÍA, E. Y PASCUAL, F. (1994) *Estilos de aprendizaje y cognitivos*. En Puente, A. (ed.) *Estilos de aprendizaje y Enseñanza*. Madrid. CEPE.

GARCÍA, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona. Ed. Gedisa.

GARCÍA DE FANELLI, ANA M. (2004) Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios, en Marquís, C. *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires. Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Debate 5. SITEAL, IIPE-UNESCO, OEI. Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la argentina, en *RAES*, Año 6, n° 8.

GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences: The theory in Practice*. Nueva York. Basic Books

GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. USA. Ed. Prentice Hall.

GERMANI, G. Y SAUTÚ, R. (1965) Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios. Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología. UBA. Buenos Aires.

GIL FLORES, J. (2009) Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. Revista de Educación. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf. (Recuperado el 28 de marzo de 2015)

GIOVAGNOLI, P.I. (2002) Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo n°37. Departamento de Economía – Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de La Plata. Disponible en <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958623Determinantes%20de%20la%20desercion%20y%20graduacion%20universitaria%20una%20aplicacion%20utilizando%20modelos%20de%20duracion.pdf>. (Recuperado el 28 de marzo de 2015)

GOFFMAN, E. (1952) On cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure. *Psychiatry*, 15 (4), pp. 451-463.

GOFFMAN, E. (2000) Microsociología e historia. En *Sociologías de la Situación*. Madrid. Ed. La Piqueta.

GOLDENHERSH, H.; CORIA, A.; SAINO, M. (2011) Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, n°3. Disponible en http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf. (Recuperado el 28 de marzo de 2015)

GÓMEZ DACAL, G. (1992) Centros educativos eficaces y eficientes. Promoción de publicaciones universitarias. Barcelona.

GONZÁLEZ BARBERA, C. (2003) Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Memoria presentada para optar por el grado de Doctor. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Secundaria, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, pp. 45-61.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1993) Análisis del autoconcepto en alumnos/as de 6 a 18 años: características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico. Trabajo original de investigación para el acceso a Cátedra de Universidad. Departamento de Psicología (Universidad de Oviedo).

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (Coord.) (2002) Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención. Madrid. Pirámide.

GROTBERG, E. (1995) A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. La Haya. Bernard Van Leer Foundation. Disponible en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>. [Recuperado el 11 de agosto de 2012]

GROTBERG; INFANTE; KOTLIARENCO; MUNIST; OJEDA Y SANTOS (1998) Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Disponible en: <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>. [Recuperado el 15 de agosto de 2012].

HELLINGER, B. (2001) *Órdenes del amor. Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Barcelona. Herder.

HERRERA, M.; NIETO, S.; RODRÍGUEZ, M. Y SÁNCHEZ, M. (1999) Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos. Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, pp. 413-421.

HIMMEL, E. (2005) *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Disponible en: http://www.cse.cl/doc/web.csepublic_21002_Himmel22002.pdf. [Recuperado el 2 de noviembre de 2012]

HULL, C.L. (1952) *A behavior system*. USA. Yale University Press.

HUNT, J.M. (1960) Experience and the development of motivation. *Child Development*, 31, pp. 485-504.

HUSEN, T. (1967) *International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries*. Nueva York. Wiley.

IMAZ, L. L. (1973) *Los que mandan*. Buenos Aires. Eudeba.

INDEC (2005) Censo Nacional de Población y Vivienda.

JODELET, D. (1994) La representación social: fenómenos, concepto, teoría”. En Moscovici, S (y coautores) *Psicología Social*, Tomo II. Barcelona. Ed. Paidós (Cap.13, pp. 469-494).

LANDI Y GIULIODORI (2001) Graduación y deserción en las universidades nacionales. En A. Jozami y E. Sánchez Martínez (comp) *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la encuesta permanente de hogares*. Buenos Aires. Edumtref.

KISILEVSKY, M. Y VELEDA, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

LANGOUET, G. (1994) *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. París. ESF.

LAREAU, A. (2003) *Infancias desiguales*. Berkeley. University of California Press.

LARRAQUY, M. (2015) Ingeniería resurge con más graduados y nuevas vocaciones. http://www.ieco.clarin.com/campus-ieco/Ingenieria-graduados-ingresantes-vocaciones-cambio_de_tendencia_0_1345065929.html. [Recuperado el 26 de abril de 2015]

LATIESA, M. (1992) La deserción universitaria. *CIS*, Siglo XXI-CIS, nº 124, Madrid.

LAURENS, J.-P. (1992) *La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse. Presses universitaires du Mirail.

LEONTIEV, A. (1984) *Activité, conscience, personnalité*. Moscú. Ed. du Progrés.

LEVY-GARBOUA (1977) Educational expenditure in France, Japan and the United Kingdom. Les dépenses d'enseignement en France, au Japon et au Royaume-Uni. París. Organisation for Economic Co-operation and Development.

LOGAN, L.M. Y LOGAN, V.G. (1971) *Desing of creative teaching*. Londres. McGrawHill.

MALINOWSKI, N. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol.6, Nº 2. Colombia, Universidad de Manizales.

MARJORIBANKS, K. (1984) Occupational status, family environment, and adolescents aspirations: The Laosa model. *Journal of Education Psychology*, 76, pp. 690-700.

MERCADO, CASTAÑO Y BARRETO (2004) Construcción de la escala de estimación de la actitud resiliente en niños de 9 a 11 años de educación de básica primaria de las instituciones públicas de la ciudad de sincelejo. Tesis, Corporación Universitaria del Caribe CECAR. [No publicado].

MESSING, C. (2009) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

MIDDLETON, M. Y MIDGLEY, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 710-718.

MORIN, EDGAR (2009) *Los siete saberes capitales para la educación del futuro*. Buenos Aires. Nueva Visión.

MINISTERIO EDUCACIÓN ARGENTINO. Secretaría de Políticas Universitarias, Estadísticas Universitarias, Anuarios 2000-2012.

MIRANDA, A. E IAZZETTA, O. (1982), *Proyectos políticos y escuela (1890-1920)*. Rosario. Metálica.

MOLLIS, M. (1991) La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. En *Realidad Económica*. Buenos Aires. Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, N° 99, 2° bimestre.

MORIN, E. (2008) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.

MORROW, L. (1983) Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, pp. 221-230.

NÁPOLI, F. (2004) *Política Educativa y Organización Académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Buenos Aires. Ediciones CEIT.

NARODOWSKI, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. edu/causa, Ediciones Novedades Educativas.

NARODOWSKI, M. (2011) No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N° 60, pp. 101-114.

NARODOWSKI, M. (2014) Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. En *Revista brasileña de historia de la educación*, Maringá-PR, Vol 14, N° 2 (35), pp. 191-214.

NAVARRO GERASSI, M. (1968) *Los nacionalistas*. Buenos Aires. Jorge Álvarez.

NORA, A. Y RENDON, L. (1990) Determinants of predisposition to transfer among community college students: A structural model; en *Research Higher Education*, 31 (3) pp. 235-255.

NUÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1994) Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

OLAVE-ARIAS, G.; ROJAS-GARCÍA, I. Y CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M. (2013a) Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* Vol. 16, n°3, pp. 455-471.

OLAVE-ARIAS, G.; ROJAS-GARCÍA, I.; CISNEROS-ESTUPIÑÁN, M. (2013b) Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, n°38, pp. 45-59.

PÁEZ, D. (1987) *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid. Ed. Fundamentos.

PANAIA, M. (2006a) *Trayectorias de ingenieros tecnológicos*. Buenos Aires. Miño y Dávila-UTNFRGP.

PANAIA, M. (2006b) El trabajo durante los estudios. En Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos*. Buenos Aires. Miño y Dávila-UTNFRGP.

PANAIA, M. (coord.) (2009) *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires. La Colmena.

PANAIA, M. (2013) Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista?” En Panaia (coord.) *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

PARIS, D. (2014) *Secretos familiares. ¿Decretos personales ?* Buenos Aires. del Nuevo Extremo.

PARSONS, T. (1951) El sistema social. [Versión para lector digital] Recuperado de <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>.

PASCARELLA, E.; WALBERG, H.; HAERTEL, G. Y JUNKER, L. (1981) Individual and School-level correlates of the educational aspirations of older adolescents. *Journal of Educational Research*, 75, pp. 33-38.

PAZOS, C. (2010) Los primeros años de la trayectoria universitaria. Un análisis comparado entre los alumnos de ingeniería industrial e ingeniería electrónica. Documento de Trabajo n°4. Laboratorio Monitoreo de Inserción de Graduados. Facultad Regional Avellaneda. Universidad Tecnológica Nacional. Disponible en: http://www.fra.utn.edu.ar/mig/documentos/documento_trabajo_web_4.pdf. (Recuperado el 28 de marzo de 2015)

PERLS, F. (1976) *El enfoque gestáltico*. Santiago de Chile. Ed. Cuatro vientos.

PERLS, F. (1969 [2008]) *Sueños y existencia. Terapia Gestáltica*. Santiago de Chile. Ed. Cuatro Vientos.

PINEAU, P., DUSSEL, I. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo; en PUIGGRÓS, A. (directora) *Historia de la Educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 - 1955)*. Tomo VI. Buenos Aires. Ed. Galerna.

PINEAU, P. (1997) De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional; en: CUCUZZA, Héctor (director), *Estudios de Historia de la educación durante el primer Peronismo. 1943-1955*. Universidad Nacional de Lujan. Buenos Aires

PINTRICH, P. Y DE GROOT, E. (1990) Motivational and self-regulated learning components or classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.

PORTANTIERO, J.C. (1992) *La sociología Clásica: Durkheim y Weber*. Buenos Aires. Ed. CELA.

PRIETO, L. (2010) Informe de horas de investigación dirigido por la Dra. Marta Panaia para aspirar al título de Licenciada en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Mimeo.

PUIGGRÓS, A. (directora) (1995) *Historia de la Educación en la Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 - 1955)*. Buenos Aires. Ed. Galerna

RABOSI, M. (2010). Los costos de agencia en instituciones universitarias: estableciendo un marco analítico para su evaluación. *Revista de Política Educativa*, Año 2, n°1, pp: 139-166. Buenos Aires. UdeSA-Prometeo.

RABOSI, M. (2014) Acceso e ingreso a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. Montevideo. *Páginas de Educación*, vol. 7, n°2, pp: 81-103.

REPARAZ, C.; TOURÓN, J. Y VILLANUEVA, C. (1990) Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8° de EGB. *Revista Bordón*, 42, pp. 167-178.

REYES TEJADA, Y.N. (2003) Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. Tesis de Licenciatura. Disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm. [Recuperado el 28 de marzo de 2015].

ROCHEX, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. París. Ed. PUF.

ROMERO, L. A. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

SALTALAMACCHIA, H. (2012) Proyecto de investigación sobre estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Disponible en <http://saltalamacchia.com.ar/pagina-inicial/proyectos-de-investigacion/ser-alguien-las-representaciones-de/>. [Recuperado el 3 de octubre de 2012]

SALTALAMACCHIA, H. (2012) 'Ser alguien': las representaciones en una muestra de jóvenes ingresantes a la UNTREF sobre su destino universitario. Proyecto de Investigación. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

SCHLANGER, J. (1995) *Une théorie du savoir*. París. Ed. PUF.

SCHÜTZ, A. (1974) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrortu.

SECADAS, F. (1971) Dimensiones básicas de la inteligencia. *Revista española de Pedagogía*, 116, pp. 351-367.

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS, ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS (2013-2014) Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/>. [Recuperado el 20 de marzo de 2015]

SILVA, E. (2014) Aportes para la formación de ingenieros, ponencia presentada en las IV Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería, el 4 y 5 de Septiembre de 2014, UTN – Facultad Regional Avellaneda.

SIMONDON, G. (2009) *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires. La Cebra y Cactus.

SIMONDON, G. (2012) *Curso sobre la percepción*. Buenos Aires. Cactus.

SKINNER, B.F. (1953) *Science and Human Behavior*. Nueva York. McMillan.

SPADY, W. (1970) Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Intechange* Vol. 19, N° 1.

SPENCE, K. (1968) A theory of emotionally based drive and its relation to performance in simple learning situations. *American Psychologist*, 13, pp. 131-141.

SPINOZA, B. (2007) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid. Tecnos.

TEJEDOR, F. Y CARIDE, J. (1988) Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, sep-dic, pp. 112-145.

TENTI FANFANI, E. (2001) Pertinencia de una Ciencia Social Histórica. En Martínez Moctezuma, L. *La infancia y la cultura escrita*. Ciudad de México. Siglo XXI.

TEOBALDO, M. (s/a) Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos; citado en Delacourt, Lucia (s/a). Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/deserc/deserc.shtml>. [Recuperado el 3 de marzo de 2012]

THORNDIKE, E.L. (1898) Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animal. *Psychologist Review*, 8 (Monograph Supplement 2).

TILLMAN, L.C. (2002) The impact of diversity in educational administration. In G. Perreault & F. C. Lunenburg (Eds.) *The changing world of school administration*, pp. 144-156.

TINSLEY, B.J.; LEES, N.B. Y SUMARTOJO E. (2004) Child and adolescent HIV risk: familial and cultural perspectives. *Journal of Family Psychology*, 18, pp. 208-224.

TINTO, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* N° 45.

TINTO, V. (1982) Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, vol. 53 n° 6, pp. 687-700.

TINTO, V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, México. ANUIES.

TINTO, V. (1992) *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento*. México. UNAM.

TINTO, V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2° Ed. Chicago. University of Chicago Press.

TINTO, V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, Vol. 68, n°6, pp. 599-623.

TINTO, V. (2003) Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.

TRONCONI QUISPE, J. (2010) Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO, período 2009. Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol. 2, n°11. Disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>. (Recuperado el 28 de marzo de 2015)

UNESCO Institute for Statistics, Compendio Mundial de Educación 2010 y 2011.

VAN HAECHT, A. (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires. Biblos.

WEBER, G. (ed) (1999) *Felicidad dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica*. Barcelona. Herder.

WERNER, E. (1989) High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, pp. 72-81.

WERNER, E. (1992) Protective factors and individual resilience; en S. Meisels & J. Shonkoff (eds.) *Handbook of early childhood intervention*. Nueva York. Cambridge University Press, pp. 115-133.

WOLIN, S. Y WOLIN, S. (1993) *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York. Villard Books.

WRIGHT MILLS, C. (1986) *La imaginación sociológica*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

WRIGHT, E. O. (1997) *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge, Inglaterra. Cambridge University Press/ Maison des Sciences de l'Homme.

ANEXOS

ANEXO I. Aspirantes: Ingresantes y No Ingresantes. Tablas de frecuencia.

ANEXO II. Ingresantes y Grupos de rendimiento. Tablas de frecuencia.

ANEXO III. Aspirantes, Ingresantes y Grupos de rendimiento. Modelos de regresión.

ANEXO IV. Estudio de casos. Perfiles.

ANEXO V. Estudio de casos. Árbol genealógico y Diagrama de imagen etapa inicial.

ANEXO V

Capítulo 7. Estudio de casos

FRBA - UTN

Árbol genealógico y diagrama de imagen de la etapa inicial

DATOS PERSONALES - DEMOGRÁFICOS

Cuadro 5.1.a : Carrera en absolutos

5.1.a		Carrera									Total
		Industrial	Sistemas de Inf.	Civil	Química	Mecánica	Textil	Electrónica	Naval	Eléctrica	
Aprobó el curso de ingreso	NO	211	1137	189	129	237	30	242	38	85	2298
	SI	228	738	151	116	176	11	224	20	73	1737
Total		439	1875	340	245	413	41	466	58	158	4035

Cuadro 5.1.b : Carrera en porcentajes

5.1.b		Carrera									Total
		Industrial	Sistemas de Inf.	Civil	Química	Mecánica	Textil	Electrónica	Naval	Eléctrica	
Aprobó el curso de ingreso	NO	5.2%	28.2%	4.7%	3.2%	5.9%	0.7%	6.0%	0.9%	2.1%	57.0%
	SI	5.7%	18.3%	3.7%	2.9%	4.4%	0.3%	5.6%	0.5%	1.8%	43.0%
Total		10.9%	46.5%	8.4%	6.1%	10.2%	1.0%	11.5%	1.4%	3.9%	100.0%

Cuadro 5.2.a : Sexo en absolutos

5.2.a		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1952	346	2298
	SI	1495	242	1737
Total		3447	588	4035

Cuadro 5.2.b : Sexo en porcentajes

5.2.b		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Aprobó el curso de ingreso	NO	48.4%	8.6%	57.0%
	SI	37.1%	6.0%	43.0%
Total		85.4%	14.6%	100.0%

Cuadro 5.3.a : Edad en absolutos

5.3.a		Edad									Total
		17 a 18	19 a 20	21 a 22	23 a 24	25 a 26	27 a 28	29 a 30	31 a 40	41 a 58	
Aprobó el curso de ingreso	SI	11	1416	163	66	30	18	16	13	4	1737
	NO	7	1154	382	220	153	106	104	143	29	2298
Total		18	2570	545	286	183	124	120	156	33	4035

Cuadro 5.3.b : Edad en porcentajes

5.3.b		Edad									Total
		17 a 18	19 a 20	21 a 22	23 a 24	25 a 26	27 a 28	29 a 30	31 a 40	41 a 58	
Aprobó el curso de ingreso	SI	0.3%	35.1%	4.0%	1.6%	0.7%	0.4%	0.4%	0.3%	0.1%	43%
	NO	0.2%	28.6%	9.5%	5.5%	3.8%	2.6%	2.6%	3.5%	0.7%	57%
Total		0.4%	63.7%	13.5%	7.1%	4.5%	3.1%	3.1%	3.9%	0.8%	100%

*Edades al 31/12/2011.

Cuadro 5.4.a : Estado Civil en absolutos

5.4.a		Estado civil			Total
		Soltero	Casado/ Divorciado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	2225	67	6	2298
	SI	1723	13	1	1737
Total		3948	80	7	4035

Cuadro 5.4.b : Estado Civil en porcentajes

5.4.b		Estado civil			Total
		Soltero	Casado/ Divorciado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	55.1%	1.7%	0.1%	57.0%
	SI	42.7%	0.3%	0.0%	43.0%
Total		97.8%	2.0%	0.2%	100.0%

Cuadro 5.5.a : Provincia natal en absolutos *

5.5.a		Provincia natal								Total
		Buenos Aires	Capital Federal	Rio Negro	Neuquen	Corrientes	La Pampa	Chubut	Entre Rios	
Aprobó el curso de ingreso	NO	992	745	2	3	3	3	0	2	758
	SI	698	787	4	3	2	2	3	1	1500
Total		1690	1532	6	6	5	5	3	3	3250

*Se consignan solo los datos disponibles referidos a una parte del universo (3250 casos).

Cuadro 5.5.b : Provincia natal en porcentajes

5.5.b		Provincia natal								Total
		Buenos Aires	Capital Federal	Rio Negro	Neuquen	Corrientes	La Pampa	Chubut	Entre Rios	
Aprobó el curso de ingreso	NO	30.5%	22.9%	0.6%	0.1%	0.1%	0.1%	0.0%	0.1%	23.3%
	SI	21.5%	24.2%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.0%	46.2%
Total		52.0%	47.1%	0.2%	0.2%	0.2%	0.2%	0.1%	0.1%	100.0%

PERFIL DEL ALUMNO

Cuadro 5.6.a : Promedio secundario en absolutos

5.6.a		Promedio secundario							Total
		0 a 1 (S/Dato)	4.00 a 4.99	5.00 a 5.99	6.00 a 6.99	7.00 a 7.99	8.00 a 8.99	9.00 a 9.90	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1256	4	60	364	390	197	27	2298
	SI	556	1	24	249	521	288	98	1737
Total		1812	5	84	613	911	485	125	4035

Cuadro 5.6.b : Promedio secundario en porcentajes

5.6.b		Promedio secundario							Total
		0 a 1 (S/Dato)	4.00 a 4.99	5.00 a 5.99	6.00 a 6.99	7.00 a 7.99	8.00 a 8.99	9.00 a 9.90	
Aprobó el curso de ingreso	NO	31.1%	0.1%	1.5%	9.0%	9.7%	4.9%	0.7%	57.0%
	SI	13.8%	0.0%	0.6%	6.2%	12.9%	7.1%	2.4%	43.0%
Total		44.9%	0.1%	2.1%	15.2%	22.6%	12.0%	3.1%	100.0%

Cuadro 5.7.a : Por qué decidió estudiar ingeniería en absolutos

5.7.a		Por qué decidió estudiar ingeniería						Total
		Por afinidad con los contenidos	Algun padre/familiar es ingeniero	No tenía en claro que estudiar, va a probar	Por la salida laboral	otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	SI	1572	96	95	213	314	8	2298
	NO	1289	77	50	118	203	0	1737
Total		2861	173	145	331	517	8	4035

Cuadro 5.7.b : Por qué decidió estudiar ingeniería en porcentajes

5.7.b		Por qué decidió estudiar ingeniería						Total
		Por afinidad con los contenidos	Algun padre/familiar es ingeniero	No tenía en claro que estudiar, va a probar	Por la salida laboral	otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	SI	39.0%	2.4%	2.4%	5.3%	7.8%	0.2%	57.0%
	NO	31.9%	1.9%	1.2%	2.9%	5.0%	0.0%	43.0%
Total		70.9%	4.3%	3.6%	8.2%	12.8%	0.2%	100.0%

Cuadro 5.8.a : ¿Le interesaría la investigación tecnológica? en absolutos

5.8.a		¿Le interesaría la investigación tecnológica?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	133	2159	6	2298
	SI	121	1616	0	1737
Total		254	3775	6	4035

Cuadro 5.8.b : ¿Le interesaría la investigación tecnológica? en porcentajes

5.8.b		¿Le interesaría la investigación tecnológica?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	3.3%	53.5%	0.1%	57.0%
	SI	3.0%	40.0%	0.0%	43.0%
Total		6.3%	93.6%	0.1%	100.0%

Cuadro 5.9.a : ¿Está interesado en intercambios estudiantiles? en absolutos

5.9.a		¿Está interesado en intercambios estudiantiles?		Total
		SI	NO	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1069	1229	2298
	SI	760	977	1737
Total		1829	2206	4035

Cuadro 5.9.b : ¿Está interesado en intercambios estudiantiles? en porcentajes

5.9.b		¿Está interesado en intercambios estudiantiles?		Total
		SI	NO	
Aprobó el curso de ingreso	NO	26.5%	30.5%	57.0%
	SI	18.8%	24.2%	43.0%
Total		45.3%	54.7%	100.0%

Cuadro 5.10.a : ¿Ha participado voluntariamente de alguna organización? en absolutos

5.10.a		¿Ha participado voluntariamente de alguna organización?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1756	536	6	2298
	SI	1370	367	0	1737
Total		3126	903	6	4035

Cuadro 5.10.b : ¿Ha participado voluntariamente de alguna organización? en porcentajes

5.10.b		¿Ha participado voluntariamente de alguna organización?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	43.5%	13.3%	0.1%	57.0%
	SI	34.0%	9.1%	0.0%	43.0%
Total		77.5%	22.4%	0.1%	100.0%

Cuadro 5.11.a : ¿Le interesaría participar en campañas solidarias? en absolutos

5.11.a		¿Le interesaría participar en campañas solidarias?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1106	1186	6	2298
	SI	955	782	0	1737
Total		2061	1968	6	4035

Cuadro 5.11.b : ¿Le interesaría participar en campañas solidarias? en porcentajes

5.11.b		¿Le interesaría participar en campañas solidarias?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	27.4%	29.4%	0.1%	57.0%
	SI	23.7%	19.4%	0.0%	43.0%
Total		51.1%	48.8%	0.1%	100.0%

SITUACIÓN LABORAL Y CONDICIÓN ECONOMICA

Cuadro 5.12.a : Situación laboral en absolutos

5.12.a		Situación laboral				Total
		No consigo trabajo	No trabajo, solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Aprobó el curso de ingreso	NO	173	1167	312	646	2298
	SI	65	1340	177	155	1737
Total		238	2507	489	801	4035

Cuadro 5.12.b : Situación laboral en porcentajes

5.12.b		Situación laboral				Total
		No consigo trabajo	No trabajo, solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Aprobó el curso de ingreso	NO	4.3%	28.9%	7.7%	16.0%	57.0%
	SI	1.6%	33.2%	4.4%	3.8%	43.0%
Total		5.9%	62.1%	12.1%	19.9%	100.0%

Cuadro 5.13.a : Fuente ingresos del último año en absolutos

5.13.a		Fuente ingresos del último año				Total
		Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1336	847	114	1	2298
	SI	1453	203	81	0	1737
Total		2789	1050	195	1	4035

Cuadro 5.13.b : Fuente ingresos del último año en porcentajes

5.13.b		Fuente ingresos del último año				Total
		Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	33.1%	21.0%	2.8%	0.0%	57.0%
	SI	36.0%	5.0%	2.0%	0.0%	43.0%
Total		69.1%	26.0%	4.8%	0.0%	100.0%

Cuadro 5.14.a : Ingreso mensual del grupo familiar en absolutos

5.14.a		Ingreso mensual del grupo familiar			Total
		Menos de 4.000\$	Más de 4000\$	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1561	733	4	2298
	SI	888	849	0	1737
Total		2449	1582	4	4035

Cuadro 5.14.b : Ingreso mensual del grupo familiar en porcentajes

5.14.b		Ingreso mensual del grupo familiar			Total
		Menos de 4.000\$	Más de 4000\$	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	38.7%	18.2%	0.1%	57.0%
	SI	22.0%	21.0%	0.0%	43.0%
Total		60.7%	39.2%	0.1%	100.0%

Cuadro 5.15.a : ¿Cómo se transporta a la facultad? en absolutos

5.15.a		¿Cómo se transporta a la facultad?				Total
		Transporte público	Taxi / Remis	Vehículo propio	Otros	
Aprobó el curso de ingreso	NO	2087	2	154	55	2298
	SI	1633	3	75	26	1737
Total		3720	5	229	81	4035

Cuadro 5.15.b : ¿Cómo se transporta a la facultad? en porcentajes

5.15.b		¿Cómo se transporta a la facultad?				Total
		Transporte público	Taxi / Remis	Vehículo propio	Otros	
Aprobó el curso de ingreso	NO	51.7%	0.0%	3.8%	1.4%	57.0%
	SI	40.5%	0.1%	1.9%	0.6%	43.0%
Total		92.2%	0.1%	5.7%	2.0%	100.0%

Cuadro 5.16.a : ¿Posee automovil? en absolutos

5.16.a		¿Posee automovil?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1442	855	1	2298
	SI	816	921	0	1737
Total		2258	1776	1	4035

Cuadro 5.16.b : ¿Posee automovil? en porcentajes

5.16.b		¿Posee automovil?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	35.7%	21.2%	0.0%	57.0%
	SI	20.2%	22.8%	0.0%	43.0%
Total		56.0%	44.0%	0.0%	100.0%

Cuadro 5.17.a : ¿Posee vivienda propia? en absolutos

5.17.a		¿Posee vivienda propia?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1004	1292	2	2298
	SI	530	1207	0	1737
Total		1534	2499	2	4035

Cuadro 5.17.b : ¿Posee vivienda propia? en porcentajes

5.17.b		¿Posee vivienda propia?			Total
		NO	SI	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	24.9%	32.0%	0.0%	57.0%
	SI	13.1%	29.9%	0.0%	43.0%
Total		38.0%	61.9%	0.0%	100.0%

SITUACIÓN FAMILIAR

Cuadro 5.18.a : Cantidad de integrantes del grupos familiar en absolutos

5.18.a		Cantidad de integrantes del grupos familiar						Total
		1 Integrante	2 Integrantes	3 Integrantes	4 Integrantes	5 Integrantes	< a 5 integrantes	
Aprobó el curso de ingreso	NO	69	236	378	742	475	398	2298
	SI	17	94	265	687	439	235	1737
Total		86	330	643	1429	914	633	4035

Cuadro 5.18.b : Cantidad de integrantes del grupos familiar en porcentajes

5.18.b		Cantidad de integrantes del grupos familiar						Total
		1 Integrante	2 Integrantes	3 Integrantes	4 Integrantes	5 Integrantes	< a 5 integrantes	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1.7%	5.8%	9.4%	18.4%	11.8%	9.9%	57.0%
	SI	0.4%	2.3%	6.6%	17.0%	10.9%	5.8%	43.0%
Total		2.1%	8.2%	15.9%	35.4%	22.7%	15.7%	100.0%

Cuadro 5.19.a : Nivel educativo de su padre en absolutos

5.19.a		Nivel educativo de su padre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario compl + Posgrado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	459	408	624	228	439	140	2298
	SI	159	235	417	277	590	59	1737
Total		618	643	1041	505	1029	199	4035

Cuadro 5.19.b : Nivel educativo de su padre en porcentajes

5.19.b		Nivel educativo de su padre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario compl + Posgrado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	11.4%	10.1%	15.5%	5.7%	10.9%	3.5%	57.0%
	SI	3.9%	5.8%	10.3%	6.9%	14.6%	1.5%	43.0%
Total		15.3%	15.9%	25.8%	12.5%	25.5%	4.9%	100.0%

Cuadro 5.20.a : Ocupación de su padre en absolutos

5.20.a		Ocupación de su padre						Total
		Docente	Empleado	Empresario	Profesional	Otros	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	50	852	118	652	238	388	2298
	SI	62	594	156	651	91	183	1737
Total		112	1446	274	1303	329	571	4035

Cuadro 5.20.b : Ocupación de su padre en absolutos

5.20.b		Ocupación de su padre						Total
		Docente	Empleado	Empresario	Profesional	Otros	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1.2%	21.1%	2.9%	16.2%	5.9%	9.6%	57%
	SI	1.5%	14.7%	3.9%	16.1%	2.3%	4.5%	43%
Total		2.8%	35.8%	6.8%	32.3%	8.2%	14.2%	100%

Cuadro 5.21.a : ¿Vive su padre? en absolutos

5.21.a		¿Vive su padre?		Total
		NO	SI	
Aprobó el curso de ingreso	NO	244	2054	2298
	SI	92	1645	1737
Total		336	3699	4035

Cuadro 5.21.a : ¿Vive su padre? en porcentajes

5.21.b		¿Vive su padre?		Total
		NO	SI	
Aprobó el curso de ingreso	NO	6%	50.9%	57%
	SI	2.3%	40.8%	43%
Total		8.3%	91.7%	100%

Cuadro 5.22.a : Nivel educativo de su madre en absolutos

5.22.a		Nivel educativo de su madre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario compl + Posgrado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	440	358	631	195	628	46	2298
	SI	147	165	431	184	778	32	1737
Total		587	523	1062	379	1406	68	4035

Cuadro 5.22.b : Nivel educativo de su madre en porcentajes

5.22.b		Nivel educativo de su madre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario compl + Posgrado	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	10.9%	8.9%	15.6%	4.8%	15.6%	1.1%	57%
	SI	3.6%	4.1%	10.7%	4.6%	19.3%	0.8%	43%
Total		14.5%	13%	26.3%	9.4%	34.8%	1.9%	100%

Cuadro 5.23.a : Ocupación de su madre en absolutos

5.23.a		Ocupación de su madre						Total
		Docente	Empleada	Empresaria	Profesional	Ama de casa	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	373	545	40	367	861	112	2298
	SI	317	368	43	359	581	69	1737
Total		690	913	83	726	1442	181	4035

Cuadro 5.23.b : Ocupación de su madre en porcentajes

5.23.b		Ocupación de su madre						Total
		Docente	Empleada	Empresaria	Profesional	Ama de casa	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	9.2%	13.5%	1.0%	9.1%	21.3%	2.8%	57.0%
	SI	7.9%	9.1%	1.1%	8.9%	14.4%	1.7%	43.0%
Total		17.1%	22.6%	2.1%	18.0%	35.7%	4.5%	100%

Cuadro 5.24.a : ¿Vive su madre? en absolutos

5.24.a		¿Vive su madre?		Total
		NO	SI	
Aprobó el curso de ingreso	NO	92	2206	2298
	SI	28	1709	1737
Total		120	3915	4035

Cuadro 5.24.b : ¿Vive su madre? en porcentajes

5.24.b		¿Vive su madre?		Total
		NO	SI	
Aprobó el curso de ingreso	NO	2.3%	54.7%	57.0%
	SI	0.7%	42.4%	43.0%
Total		3.0%	97.0%	100.0%

CAPITAL SOCIAL Y CULTURAL

Cuadro 5.25.a : Como llegó a la UTN FRBA en absolutos

5.25.a		Como llegó a la UTN FRBA					Total
		Por recomendación de parte de red social/familiar	Por vinculación directa con la facultad	A través de algún medio de difusión especializada	otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1470	152	255	413	8	2298
	SI	1183	175	151	228	0	1737
Total		2653	327	406	641	8	4035

Cuadro 5.25.b : Como llegó a la UTN FRBA en porcentajes

5.25.b		Como llegó a la UTN FRBA					Total
		Por recomendación de parte de red social/familiar	Por vinculación directa con la facultad	A través de algún medio de difusión especializada	otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	36.4%	3.8%	6.3%	10.2%	0.2%	57.0%
	SI	29.3%	4.3%	3.7%	5.7%	0.0%	43.0%
Total		65.7%	8.1%	10.1%	15.9%	0.2%	100.0%

Cuadro 5.26.a : Por qué elige una Universidad Pública y no una Privada en absolutos

5.26.a		Por qué elige una Universidad Pública y no una Privada					Total
		Por el costo de la cuota mensual	Por el prestigio que tienen las Univ. Públicas	Por que en las privadas no se dictaba la carrera	Otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	565	1541	28	156	8	2298
	SI	308	1305	20	104	0	1737
Total		873	2846	48	260	8	4035

Cuadro 5.26.b : Por qué elige una Universidad Pública y no una Privada en porcentajes

5.26.b		Por qué elige una Universidad Pública y no una Privada					Total
		Por el costo de la cuota mensual	Por el prestigio que tienen las Univ. Públicas	Por que en las privadas no se dictaba la carrera	Otro	Sin dato	
Aprobó el curso de ingreso	NO	14.0%	38.2%	0.7%	3.9%	0.2%	57.0%
	SI	7.6%	32.3%	0.5%	2.6%	0.0%	43.0%
Total		21.6%	70.5%	1.2%	6.4%	0.2%	100.0%

Cuadro 5.28.a : Por qué elige la UTN FRBA sobre otras Universidades Públicas en absolutos

5.28.a		Por qué elige la UTN FRBA sobre otras Universidades Públicas						Total
		Por el prestigio	Por la libre elección de horarios	Por que no hay CBC	Por que solo aquí se dicta la carrera deseada	Amigos también ingresan	Otro	
Aprobó el curso de ingreso	NO	1646	165	188	103	32	156	2298
	SI	1293	128	130	66	25	95	1737
Total		2939	293	318	169	57	251	4035

Cuadro 5.28.b : Por qué elige la UTN FRBA sobre otras Universidades Públicas en porcentajes

5.28.b		Por qué elige la UTN FRBA sobre otras Universidades Públicas						Total
		Por el prestigio	Por la libre elección de horarios	Por que no hay CBC	Por que solo aquí se dicta la carrera deseada	Amigos también ingresan	Otro	
Aprobó el curso de ingreso	NO	40.8%	4.1%	4.7%	2.6%	0.8%	3.9%	57.0%
	SI	32.0%	3.2%	3.2%	1.6%	0.6%	2.4%	43.0%
Total		72.8%	7.3%	7.9%	4.2%	1.4%	6.2%	100.0%

DATOS PERSONALES - DEMOGRÁFICOS

Cuadro 6.1.a : Carrera en absolutos

6.1.a		Carrera									Total
		Industrial	Sistemas de Inf.	Civil	Química	Mecánica	Textil	Electrónica	Naval	Eléctrica	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	45	146	25	21	34	1	62	3	14	351
	bajo	66	191	36	35	47	2	58	7	23	465
	alto	26	62	18	14	17	1	20	0	8	166
	óptimo	17	49	11	4	15	0	12	1	4	113
	otros	72	282	60	41	61	7	70	9	24	626
Total		226	730	150	115	174	11	222	20	73	1721

Cuadro 6.1.b : Carrera en porcentajes

6.1.b		Carrera									Total
		Industrial	Sistemas de Inf.	Civil	Química	Mecánica	Textil	Electrónica	Naval	Eléctrica	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	2.6%	8.5%	1.5%	1.2%	2.0%	0.1%	3.6%	0.2%	0.8%	20.4%
	bajo	3.8%	11.1%	2.1%	2.0%	2.7%	0.1%	3.4%	0.4%	1.3%	27.0%
	alto	1.5%	3.6%	1.0%	0.8%	1.0%	0.1%	1.2%	0.0%	0.5%	9.6%
	óptimo	1.0%	2.8%	0.6%	0.2%	0.9%	0.0%	0.7%	0.1%	0.2%	6.6%
	otros	4.2%	16.4%	3.5%	2.4%	3.5%	0.4%	4.1%	0.5%	1.4%	36.4%
Total		13.1%	42.4%	8.7%	6.7%	10.1%	0.6%	12.9%	1.2%	4.2%	100.0%

Cuadro 6.2.a : Sexo en absolutos

6.2.b		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	306	45	351
	bajo	407	58	465
	alto	145	21	166
	óptimo	100	13	113
	otros	521	105	626
Total		1479	242	1721

Cuadro 6.2.b : Sexo en porcentajes

6.2.b		Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	17.8%	2.6%	20.4%
	bajo	23.6%	3.4%	27.0%
	alto	8.4%	1.2%	9.6%
	óptimo	5.8%	0.8%	6.6%
	otros	30.3%	6.1%	36.4%
Total		85.9%	14.1%	100.0%

Cuadro 6.3.a : Edad en absolutos

6.3.b		Edad																										Total	
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	36	37	38	39	47	53	58					
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	0	81	147	84	16	5	7	3	2	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0					351
	bajo	2	109	211	106	10	5	6	4	3	2	0	0	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0					465
	alto	0	49	76	22	10	2	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					166
	óptimo	0	32	55	19	1	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					113
	otros	0	141	241	109	29	39	15	9	7	9	4	10	2	1	2	2	1	1	2	1	0	0	1					626
Total		2	412	730	340	66	51	32	20	14	13	5	13	5	2	4	2	2	1	2	1	1	2	1					1721

Cuadro 6.3.b : Edad en porcentajes

6.3.b		Edad																								Total
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	36	37	38	39	47	53	58		
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	0.0	4.7	8.5	4.9	0.9	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	20.4		
	bajo	0.1	6.3	12.3	6.2	0.6	0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.0	27.0	
	alto	0.0	2.8	4.4	1.3	0.6	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.6	
	óptimo	0.0	1.9	3.2	1.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.6	
	otros	0.0	8.2	14.0	6.3	1.7	2.3	0.9	0.5	0.4	0.5	0.2	0.6	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	36.4	
Total		0.1	23.9	42.4	19.8	3.8	3.0	1.9	1.2	0.8	0.8	0.3	0.8	0.3	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	100.0	

Cuadro 6.4.a : Estado civil en absolutos

6.4.b		Estado civil			Total
		Soltero	Casado / Divorciado	sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	348	3	0	351
	bajo	462	3	0	465
	alto	166	0	0	166
	óptimo	112	0	1	113
	otros	620	6	0	626
Total		1708	12	1	1721

Cuadro 6.4.b : Estado civil en porcentajes

6.4.b		Estado civil			Total
		Soltero	Casado / Divorciado	sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	20.2%	0.2%	0.0%	20.4%
	bajo	26.8%	0.2%	0.0%	27.0%
	alto	9.6%	0.0%	0.0%	9.6%
	óptimo	6.5%	0.0%	0.1%	6.6%
	otros	36.0%	0.3%	0.0%	36.4%
Total		99.2%	0.7%	0.1%	100.0%

Cuadro 6.5.a : Provincia natal en porcentajes

6.5.a		Provincia natal													Total
		Buenos Aires	Capital Federal	Rio Negro	Neuquén	Corrientes	La Pampa	Chubut	Entre Ríos	Tierra del Fuego	Formosa	Mendoza	Santiago del Estero	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	133	169	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	48	351
	bajo	178	226	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	59	465
	alto	63	79	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	19	166
	óptimo	44	54	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	11	113
	otros	274	250	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	95	626
Total		692	778	4	3	2	2	3	1	1	1	1	1	232	1721

Cuadro 6.5.b : Provincia natal en porcentajes

6.5.b		Provincia natal													Total
		Buenos Aires	Capital Federal	Rio Negro	Neuquén	Corrientes	La Pampa	Chubut	Entre Ríos	Tierra del Fuego	Formosa	Mendoza	Santiago del Estero	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	7.7%	9.8%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	20.4%
	bajo	10.3%	13.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	3.4%	27.0%
	alto	3.7%	4.6%	0.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.1%	0.1%	0.0%	0.0%	1.1%	9.6%
	óptimo	2.6%	3.1%	0.1%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.6%	6.6%
	otros	15.9%	14.5%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.5%	36.4%
Total		40.2%	45.2%	0.2%	0.2%	0.1%	0.1%	0.2%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	0.1%	13.5%	100.0%

PERFIL DEL ALUMNO

Cuadro 6.6.a : Promedio secundaria en absolutos

6.6.a		Promedio Secundaria							Total
		0 a 1 (S/Dato)	4 a 4.99	5 a 5.99	6 a 6.99	7 a 7.99	8 a 8.99	9 a 9.90	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	27	0	5	79	149	63	28	351
	bajo	38	1	10	92	192	106	26	465
	alto	37	0	0	20	55	38	16	166
	óptimo	20	0	2	9	36	32	14	113
	otros	417	1	7	49	89	49	14	626
Total		539	2	24	249	521	288	98	1721

Cuadro 6.6.b : Promedio secundaria en Porcentajes

6.6.b		Promedio Secundaria							Total
		0 a 1 (S/Dato)	4 a 4.99	5 a 5.99	6 a 6.99	7 a 7.99	8 a 8.99	9 a 9.90	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	1.6%	0.0%	0.3%	4.6%	8.7%	3.7%	1.6%	20.4%
	bajo	2.2%	0.1%	0.6%	5.3%	11.2%	6.2%	1.5%	27.0%
	alto	2.1%	0.0%	0.0%	1.2%	3.2%	2.2%	0.9%	9.6%
	óptimo	1.2%	0.0%	0.1%	0.5%	2.1%	1.9%	0.8%	6.6%
	otros	24.2%	0.1%	0.4%	2.8%	5.2%	2.8%	0.8%	36.4%
Total		31.3%	0.1%	1.4%	14.5%	30.3%	16.7%	5.7%	100.0%

Cuadro 6.7.a : Por qué decidió estudiar ingeniería en absolutos

6.7.a		Por qué decidió estudiar ingeniería					Total
		Por afinidad con los contenidos	Algun padre/familiar es ingeniero	No tenía en claro que estudiar, va a probar	Por la salida laboral	otro	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	255	16	6	24	50	351
	bajo	342	15	18	35	55	465
	alto	130	7	5	11	13	166
	óptimo	86	5	4	5	13	113
	otros	464	34	17	41	70	626
Total		1277	77	50	116	201	1721

Cuadro 6.7.b : Por qué decidió estudiar ingeniería en porcentajes

6.7.b		Por qué decidió estudiar ingeniería					Total
		Por afinidad con los contenidos	Algun padre/familiar es ingeniero	No tenía en claro que estudiar, va a probar	Por la salida laboral	otro	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	14.8%	0.9%	0.3%	1.4%	2.9%	20.4%
	bajo	19.9%	0.9%	1.0%	2.0%	3.2%	27.0%
	alto	7.6%	0.4%	0.3%	0.6%	0.8%	9.6%
	óptimo	5.0%	0.3%	0.2%	0.3%	0.8%	6.6%
	otros	27.0%	2.0%	1.0%	2.4%	4.1%	36.4%
Total		74.2%	4.5%	2.9%	6.7%	11.7%	100.0%

SITUACIÓN LABORAL Y CONDICIÓN ECONOMICA

Cuadro 6.8.a : Situación laboral en absolutos

6.8.a		Situación laboral				Total
		No consigo trabajo	No trabajo, solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	11	282	33	25	351
	bajo	14	374	45	32	465
	alto	4	134	20	8	166
	óptimo	3	93	10	7	113
	otros	32	447	68	79	626
Total		64	1330	176	151	1721

Cuadro 6.8.b : Situación laboral en porcentajes

6.8.b		Situación laboral				Total
		No consigo trabajo	No trabajo, solo estudio	Trabajo para ganar experiencia	Trabajo por necesidad económica	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	0.6%	16.4%	1.9%	1.5%	20.4%
	bajo	0.8%	21.7%	2.6%	1.9%	27.0%
	alto	0.2%	7.8%	1.2%	0.5%	9.6%
	óptimo	0.2%	5.4%	0.6%	0.4%	6.6%
	otros	1.9%	26.0%	4.0%	4.6%	36.4%
Total		3.7%	77.3%	10.2%	8.8%	100.0%

FRBA - UTN - Cohorte - 2011
Ingresantes según grupos de rendimiento académico en primer año.

Cuadro 6.9.a : Fuente ingresos del último año en absolutos

6.9.a		Fuente ingresos del último año			Total
		Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	289	38	24	351
	bajo	401	43	21	465
	alto	143	14	9	166
	óptimo	100	10	3	113
	otros	508	94	24	626
Total		1441	199	81	1721

Cuadro 6.9.b : Fuente ingresos del último año en porcentajes

6.9.b		Fuente ingresos del último año			Total
		Aporte familiar	Ingreso propio	Beca	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	16.8%	2.2%	1.4%	20.4%
	bajo	23.3%	2.5%	1.2%	27.0%
	alto	8.3%	0.8%	0.5%	9.6%
	óptimo	5.8%	0.6%	0.2%	6.6%
	otros	29.5%	5.5%	1.4%	36.4%
Total		83.7%	11.6%	4.7%	100.0%

Cuadro 6.10.a : Ingreso mensual del grupo familiar en absolutos

6.10.a		Ingreso mensual del grupo familiar		Total
		Menos de 4000\$	Más de 4000\$	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	173	178	351
	bajo	264	201	465
	alto	71	95	166
	óptimo	52	61	113
	otros	321	305	626
Total		881	840	1721

Cuadro 6.10.b : Ingreso mensual del grupo familiar en porcentajes

6.10.b		Ingreso mensual del grupo familiar		Total
		Menos de 4000\$	Más de 4000\$	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	10.1%	10.3%	20.4%
	bajo	15.3%	11.7%	27.0%
	alto	4.1%	5.5%	9.6%
	óptimo	3.0%	3.5%	6.6%
	otros	18.7%	17.7%	36.4%
Total		51.2%	48.8%	100.0%

CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

Cuadro 6.11.a : Nivel educativo de su padre en absolutos

6.11.a		Nivel educativo de su padre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario comp. + Posgrado	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendi- miento	riesgo	37	55	84	58	109	8	351
	bajo	43	67	110	74	157	14	465
	alto	13	8	51	22	67	5	166
	óptimo	5	14	18	26	46	4	113
	otros	60	89	150	95	204	28	626
Total		158	233	413	275	583	59	1721

Cuadro 6.11.b : Nivel educativo de su padre en absolutos

6.11.b		Nivel educativo de su padre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario comp. + Posgrado	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendi- miento	riesgo	2.1%	3.2%	4.9%	3.4%	6.3%	0.5%	20.4%
	bajo	2.5%	3.9%	6.4%	4.3%	9.1%	0.8%	27.0%
	alto	0.8%	0.5%	3.0%	1.3%	3.9%	0.3%	9.6%
	óptimo	0.3%	0.8%	1.0%	1.5%	2.7%	0.2%	6.6%
	otros	3.5%	5.2%	8.7%	5.5%	11.9%	1.6%	36.4%
Total		9.2%	13.5%	24.0%	16.0%	33.9%	3.4%	100.0%

Cuadro 6.12.a : Ocupación de su padre en absolutos

6.12.a		Ocupación de su padre						Total
		Docente	Empleado	Empresario	Profesional	Otros	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendi- miento	riesgo	8	129	30	132	23	29	351
	bajo	16	183	41	154	26	45	465
	alto	5	48	21	72	4	16	166
	óptimo	7	36	10	50	3	7	113
	otros	26	193	52	236	34	85	626
Total		62	589	154	644	90	182	1721

Cuadro 6.12.b : Ocupación de su padre en porcentajes

6.12.b		Ocupación de su padre						Total
		Docente	Empleado	Empresario	Profesional	Otros	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendi- miento	riesgo	0.5%	7.5%	1.7%	7.7%	1.3%	1.7%	20.4%
	bajo	0.9%	10.6%	2.4%	8.9%	1.5%	2.6%	27.0%
	alto	0.3%	2.8%	1.2%	4.2%	0.2%	0.9%	9.6%
	óptimo	0.4%	2.1%	0.6%	2.9%	0.2%	0.4%	6.6%
	otros	1.5%	11.2%	3.0%	13.7%	2.0%	4.9%	36.4%
Total		3.6%	34.2%	8.9%	37.4%	5.2%	10.6%	100.0%

Ingresantes según grupos de rendimiento académico en primer año.

Cuadro 6.13.a : ¿Vive su padre? en absolutos

6.13.a		¿Vive su padre?		Total
		NO	SI	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	18	333	351
	bajo	29	436	465
	alto	9	157	166
	óptimo	3	110	113
	otros	32	594	626
Total		91	1630	1721

Cuadro 6.13.b : ¿Vive su padre? en porcentaje

6.13.b		¿Vive su padre?		Total
		NO	SI	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	1.0%	19.3%	20.4%
	bajo	1.7%	25.3%	27.0%
	alto	0.5%	9.1%	9.6%
	óptimo	0.2%	6.4%	6.6%
	otros	1.9%	34.5%	36.4%
Total		5.3%	94.7%	100.0%

Cuadro 6.14.a : Nivel educativo de su madre en absolutos

6.14.a		Nivel educativo de su madre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario comp. + Posgrado	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	35	33	95	42	142	4	351
	bajo	42	42	111	50	215	5	465
	alto	10	15	37	16	84	4	166
	óptimo	6	10	19	9	63	6	113
	otros	53	63	165	67	265	13	626
Total		146	163	427	184	769	32	1721

Cuadro 6.14.b : Nivel educativo de su madre en absolutos

6.14.b		Nivel educativo de su madre						Total
		Primario	Secundario Inc.	Secundario comp.	Terciario/ Universitario Inc.	Terciario/ Universitario comp. + Posgrado	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	2.0%	1.9%	5.5%	2.4%	8.3%	0.2%	20.4%
	bajo	2.4%	2.4%	6.4%	2.9%	12.5%	0.3%	27.0%
	alto	0.6%	0.9%	2.1%	0.9%	4.9%	0.2%	9.6%
	óptimo	0.3%	0.6%	1.1%	0.5%	3.7%	0.3%	6.6%
	otros	3.1%	3.7%	9.6%	3.9%	15.4%	0.8%	36.4%
Total		8.5%	9.5%	24.8%	10.7%	44.7%	1.9%	100.0%

Cuadro 6.15.a : Ocupación de su madre en absolutos

6.15.a		Ocupación de su madre						Total
		Docente	Empleada	Empresaria	Profesional	Ama de casa	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	67	78	7	61	131	7	351
	bajo	81	95	9	116	150	14	465
	alto	42	24	6	30	57	7	166
	óptimo	23	22	3	22	38	5	113
	otros	102	147	17	124	201	35	626
Total		315	366	42	353	577	68	1721

Cuadro 6.15.b : Ocupación de su madre en porcentajes

6.15.b		Ocupación de su madre						Total
		Docente	Empleada	Empresaria	Profesional	Ama de casa	Sin dato	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	3.9%	4.5%	0.4%	3.5%	7.6%	0.4%	20.4%
	bajo	4.7%	5.5%	0.5%	6.7%	8.7%	0.8%	27.0%
	alto	2.4%	1.4%	0.3%	1.7%	3.3%	0.4%	9.6%
	óptimo	1.3%	1.3%	0.2%	1.3%	2.2%	0.3%	6.6%
	otros	5.9%	8.5%	1.0%	7.2%	11.7%	2.0%	36.4%
Total		18.3%	21.3%	2.4%	20.5%	33.5%	4.0%	100.0%

Cuadro 6.16.a : ¿Vive su madre? en absolutos

6.16.a		¿Vive su madre?		Total
		NO	SI	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	3	348	351
	bajo	7	458	465
	alto	1	165	166
	óptimo	3	110	113
	otros	13	613	626
Total		27	1694	1721

Cuadro 6.16.b : ¿Vive su madre? en porcentaje

6.16.b		¿Vive su madre?		Total
		NO	SI	
Nro. de Grupo por rendimiento	riesgo	0.2%	20.2%	20.4%
	bajo	0.4%	26.6%	27.0%
	alto	0.1%	9.6%	9.6%
	óptimo	0.2%	6.4%	6.6%
	otros	0.8%	35.6%	36.4%
Total		1.6%	98.4%	100.0%

Modelo de Regresión Lineal para evaluar los posibles determinantes de la performance de los alumnos de las carreras de ingeniería en la FRBA-UTN

1• Resultados para la COHORTE 2011 FRBA-UTN

El rendimiento académico durante el primer año de carrera, medido en cantidades finales aprobados.

Performance 2011 Totales.	
Variable explicada: Cantindad de finales	(1)
	performance
Sexo	-0.0219 (0.0206)
Edad	-0.0173*** (0.00271)
Estado Civil	-0.0515 (0.0558)
Ingreso Familiar	-0.103*** (0.0171)
Ocupado	-0.125*** (0.0237)
Educación del padre	0.00853*** (0.00159)
Educación de la madre	0.00836*** (0.00171)
Reside en Capital	0.0815*** (0.0161)
Trabaja en relación a la carrera	0.0201 (0.0289)
Constante	0.517*** (0.0946)
Observaciones	4,352
R-squared	0.104
Standard errors in parentheses	
Significatividad estadísitca*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Modelo de Regresión Lineal para evaluar los posibles determinantes de la performance de los alumnos de las carreras de ingeniería en la FRBA-UTN

2 • Aspirantes que aprueban el ingreso en 2011

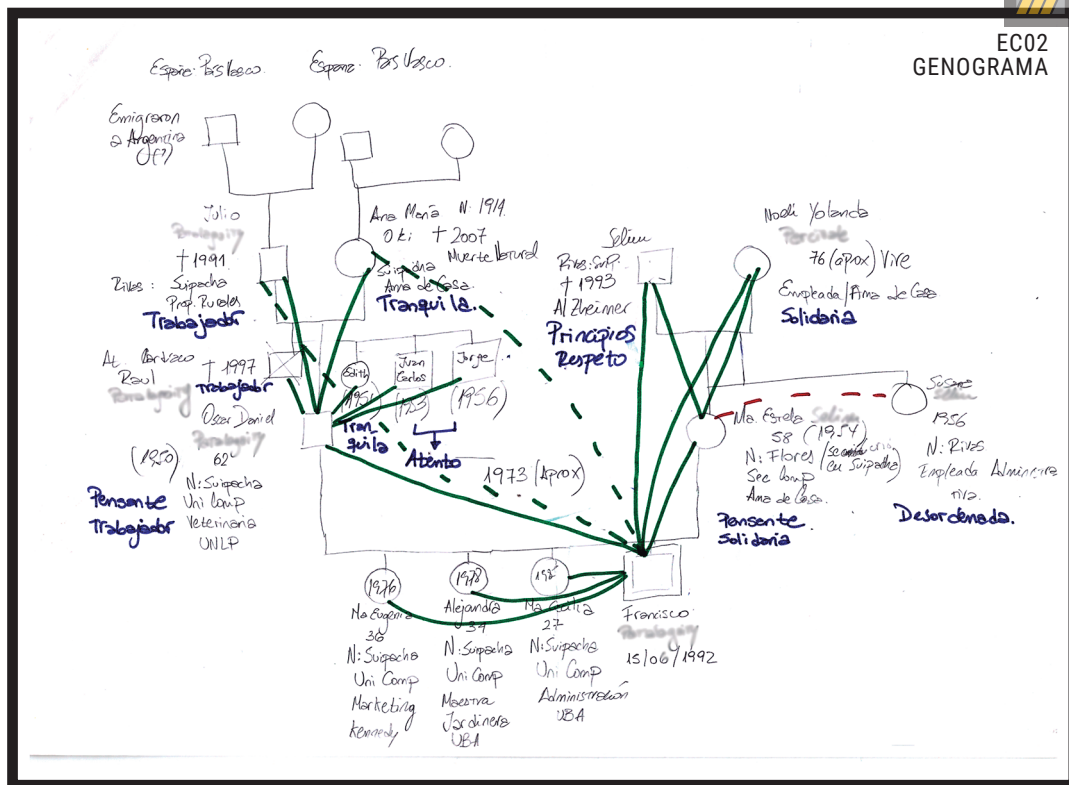
Performance 2011 Aprobaron.	
Variable explicada: Cantindad de finales	(1) performance
Sexo	-0.0993** (0.0426)
Edad	-0.0294*** (0.00702)
Estado Civil	-0.239 (0.184)
Ingreso Familiar	-0.104*** (0.0328)
Ocupado	-0.202*** (0.0572)
Educación del padre	0.0112*** (0.00320)
Educación de la madre	0.0134*** (0.00342)
Reside en Capital	0.0521* (0.0310)
Trabaja en relación a la carrera	0.0656 (0.0684)
Constante	1.157*** (0.267)
Observaciones	1,926
R-squared	0.089
Standard errors in parentheses	
Significatividad estadística*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Modelo PROBIT

Probabilidad de aprobación del ingreso, para aspirantes en el ciclo lectivo 2011

Probabilidad de Ingreso en 2011	
Variable explicada: Probabilidad de Ingreso	
Sexo	0.110** (0.0535)
Edad	-0.0742*** (0.00743)
Estado Civil	0.0592 (0.168)
Ingreso Familiar	-0.209*** (0.0435)
Ocupado	-0.333*** (0.0625)
Educación del padre	0.0217*** (0.00408)
Educación de la madre	0.0155*** (0.00439)
Reside en Capital	0.321*** (0.0413)
Trabaja en relación a la carrera	0.150** (0.0764)
Constant	0.850*** (0.264)
Observaciones	4,352
Standard errors in parentheses	
Significatividad estadística*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 5

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de Información

Secundario: Perito

Mercantil, Orient. Computación (privado)

Promedio Secundario: 7.84

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 21

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: En 2º año: trabaja 4 horas

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: **Universitario Completo**

Nivel educativo de su madre: **Secundario Completo**

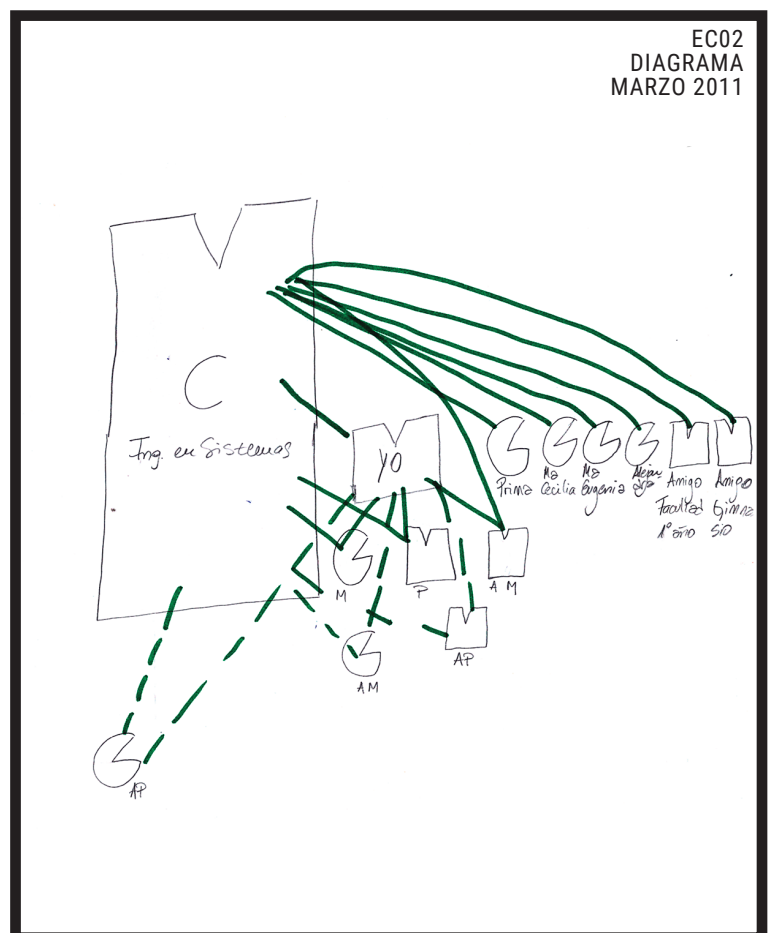
Ocupación de su padre: Profesional en relación

de dependencia

Ocupación de su madre: Ama de Casa

Cantidad de integrantes familia: 3

Nivel de Ingreso familiar: Buena



EC03
GENOGRAMA

EC03

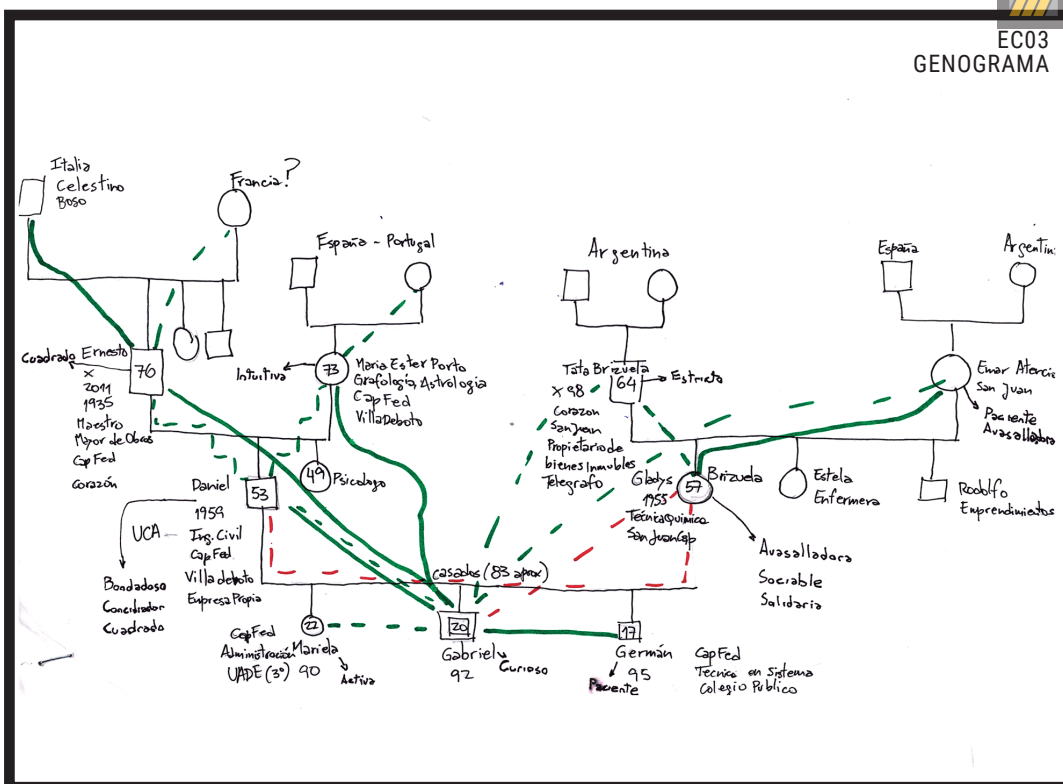
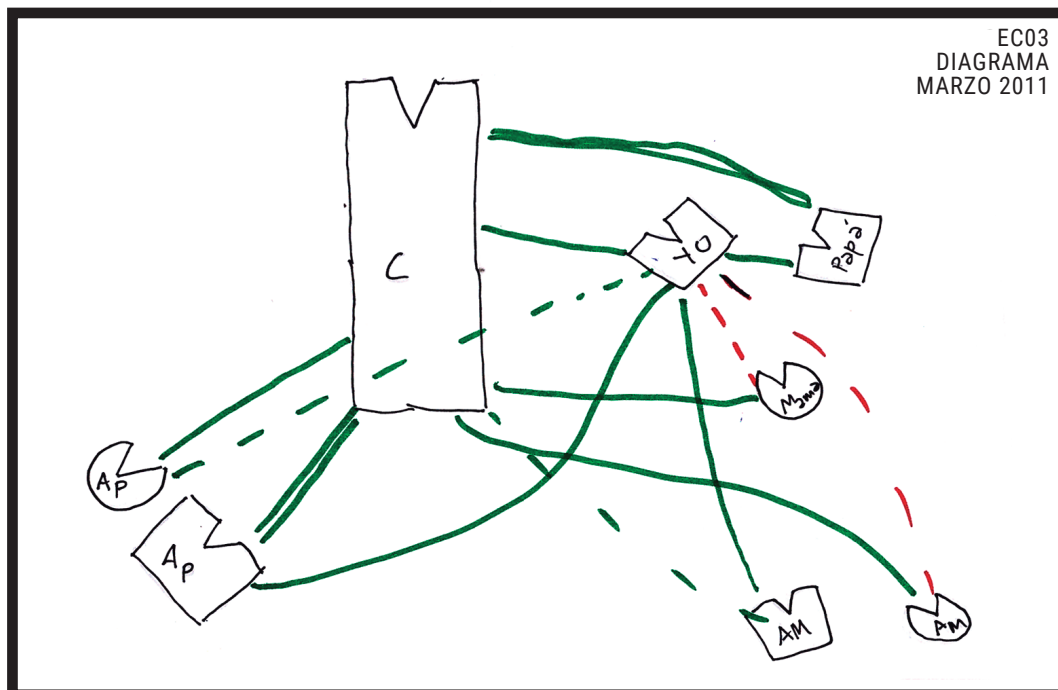
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Óptimo

EC03
DIAGRAMA
MARZO 2011**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 7

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Industrial

Secundario: Técnico (público)

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: Flores

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja para ganar experiencia.

Fuente ingresos del último año: Ingreso propio

Nivel educativo de su padre: Universitario Completo (Ing. Civil)

Nivel educativo de su madre: Terciario/ Universitario Completo (Tec. Química)

Ocupación de su padre: Profesional Independiente

Ocupación de su madre: Vendedora textil

Cantidad de integrantes familia: 5

Nivel de Ingreso familiar: Muy buena

EC04
GENOGRAMA

EC04

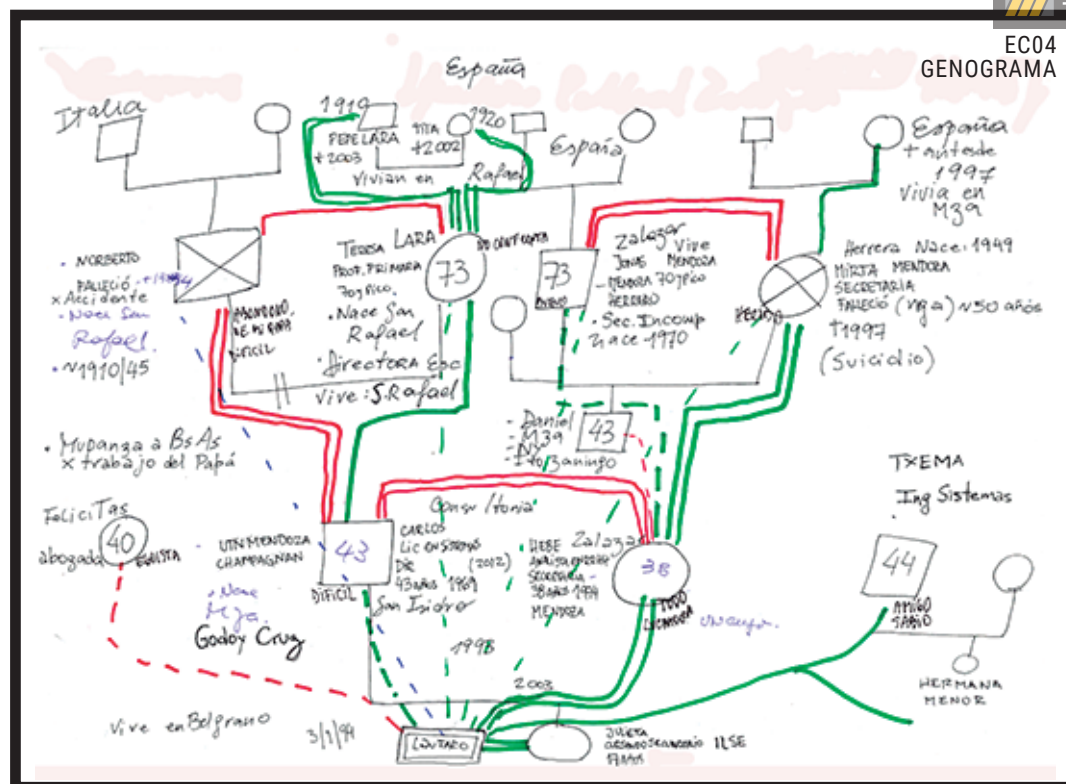
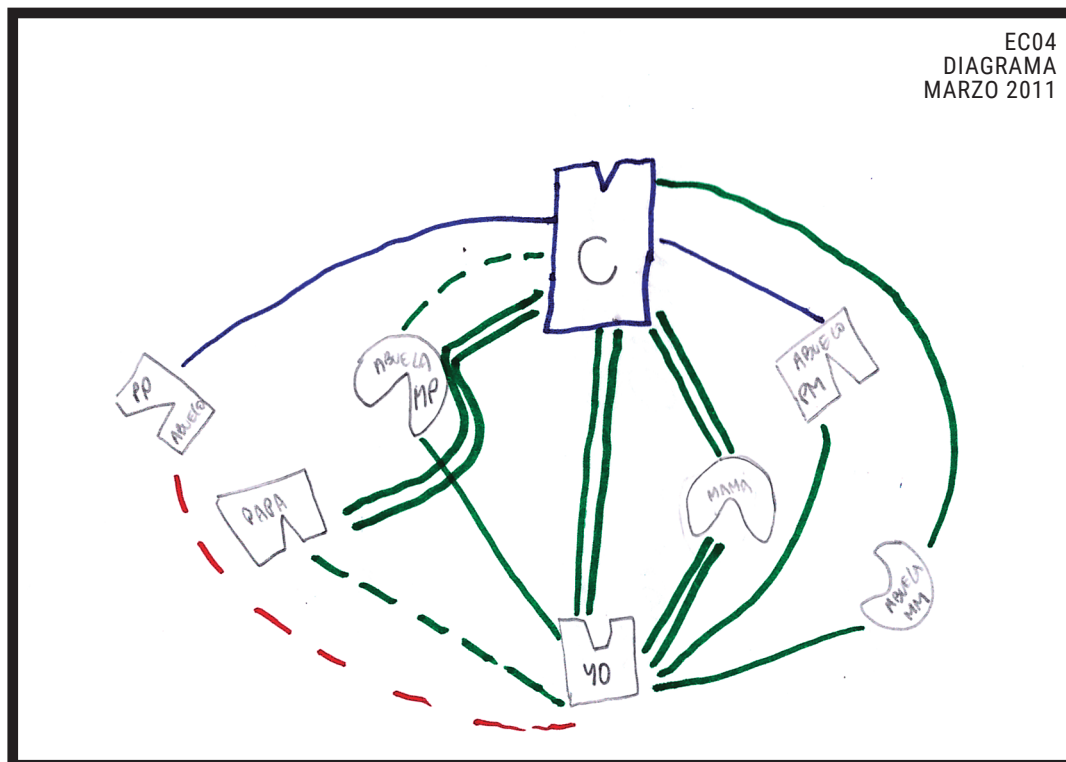
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Óptimo

EC04
DIAGRAMA
MARZO 2011**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 10

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Industrial

Secundario: Comercial (público)

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 19

Lugar de residencia: Belgrano

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario Completo (Lic. en Sistemas)

Nivel educativo de su madre: Universitario Completo (Analista de RRHH)

Ocupación de su padre: Prof. en relación de dependencia

Ocupación de su madre: Secretaria

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de Ingreso familiar: Muy buena

EC05
GENOGRAMA

EC05

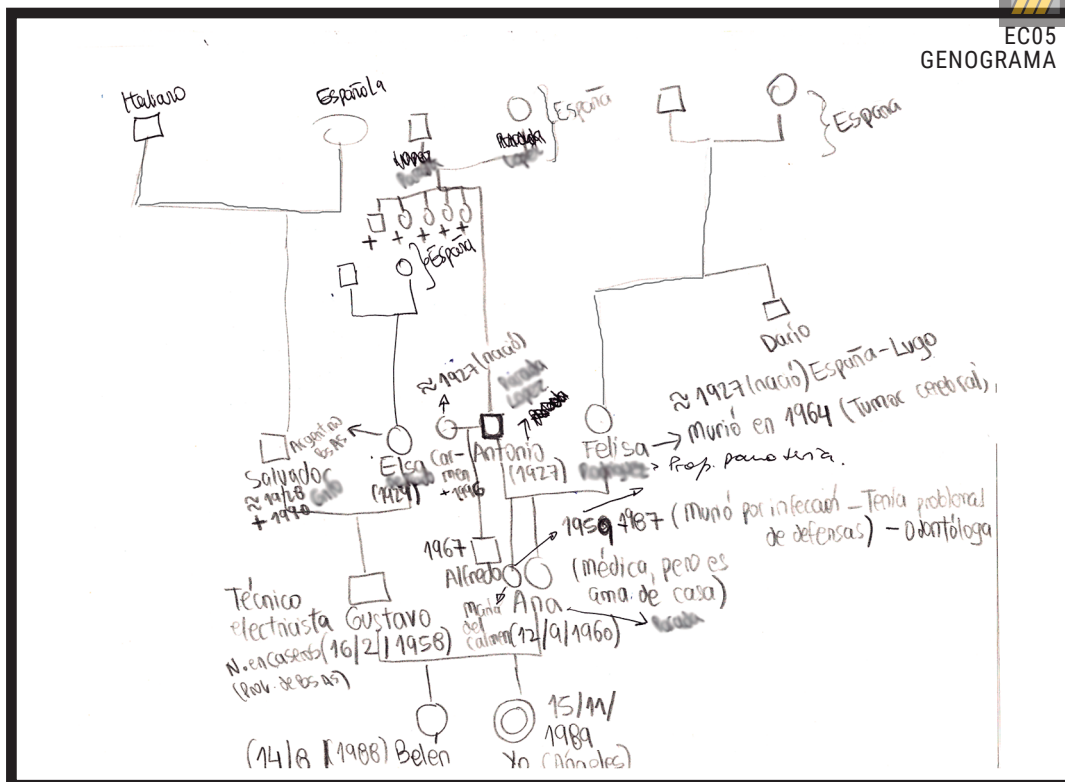
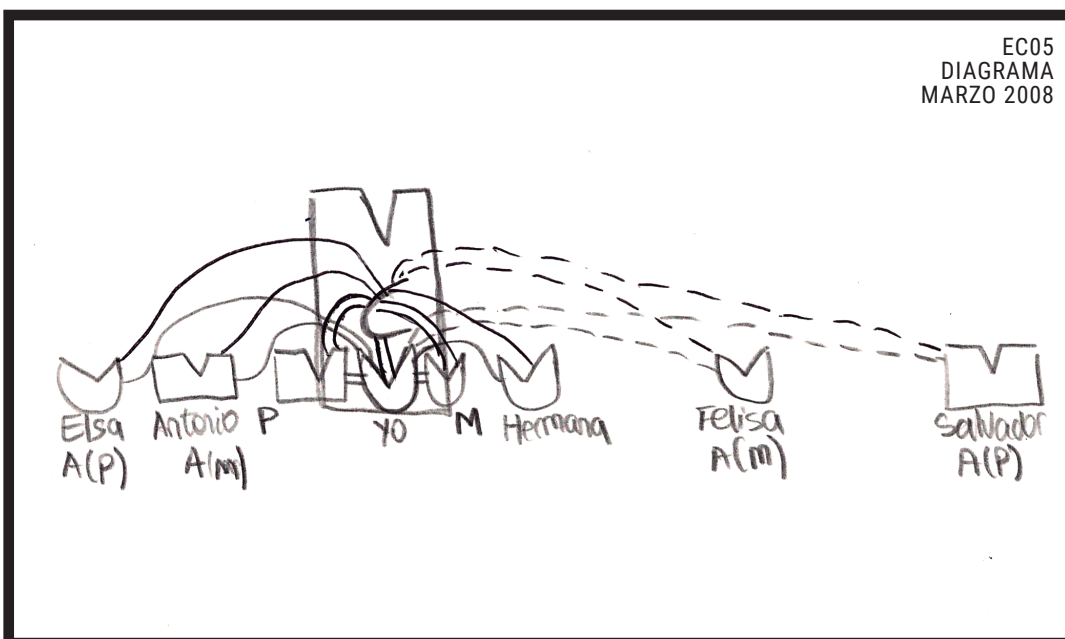
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Óptimo

EC05
DIAGRAMA
MARZO 2008**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2008

Finales aprobados: 44

Se graduó: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de Información

Secundario: Bachiller contable

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: F

Edad (en 2012): 23

Lugar de residencia: Santos Lugares

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Terciario completo

Nivel educativo de su madre: Universitario completo

Ocupación de su padre: Electricista

Ocupación de su madre: Ama de Casa

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de Ingreso familiar: Buena

EC06
GENOGRAMA

EC06

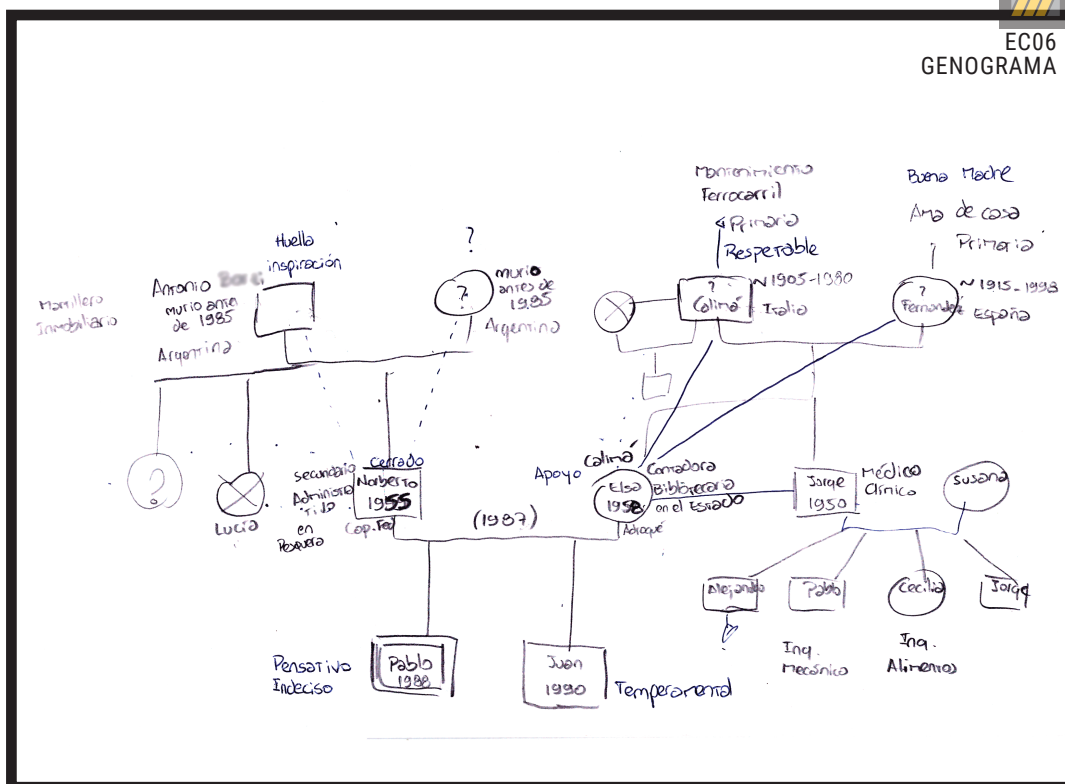
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Óptimo

**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2007

Finales aprobados: 44

Se graduó: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Mecánica

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 25

Lugar de residencia: Mataderos

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Secundario completo

Nivel educativo de su madre: Universitario Completo

Ocupación de su padre: Administrativo

Ocupación de su madre: Bibliotecaria

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de Ingreso familiar: Buena

EC06
DIAGRAMA
MARZO 2007

EC07
GENOGRAMA

EC07

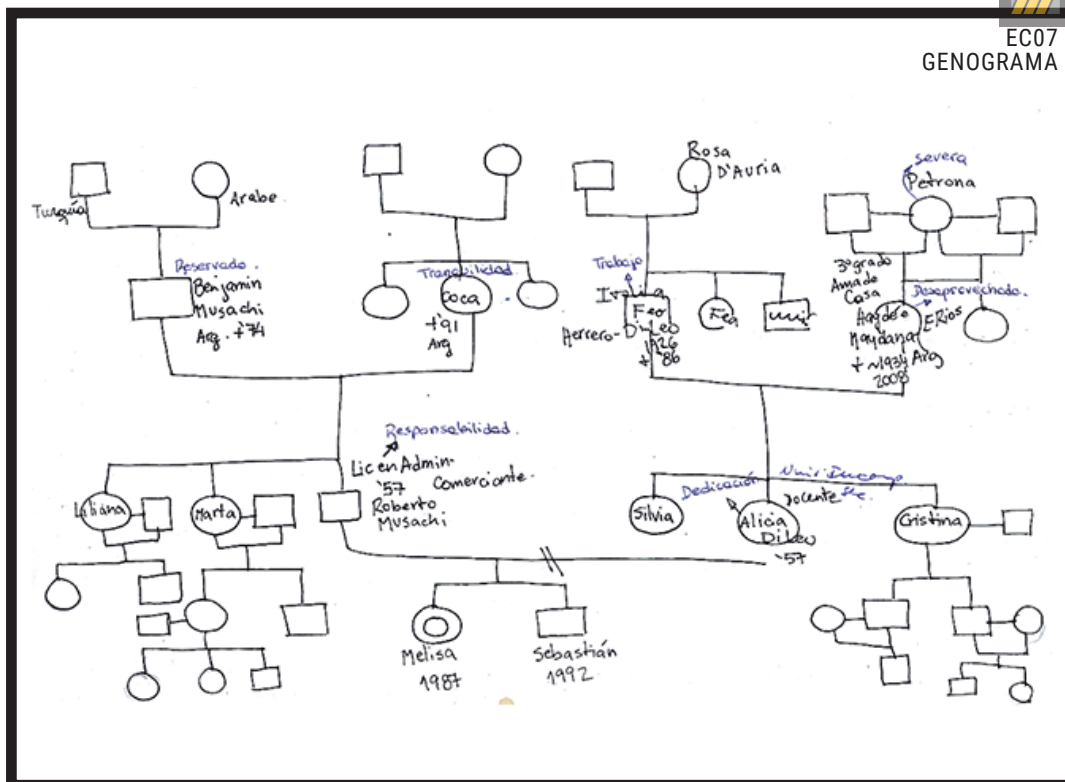
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Óptimo

**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2007

Finales aprobados: 47

Se graduó: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Industrial

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: F

Edad (en 2012): 25

Lugar de residencia: Villa del Parque

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja media jornada

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Universitario / Posgrado completo.

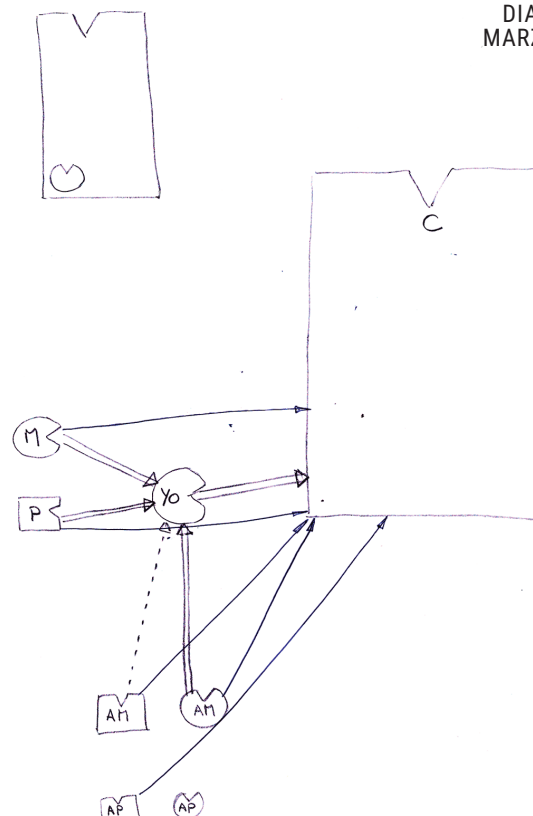
Nivel educativo de su madre: Universitario Incompleto

Ocupación de su padre: Comerciante

Ocupación de su madre: Docente nivel secundario

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Buena

EC07
DIAGRAMA
MARZO 2007

EC08
GENOGRAMA

EC08

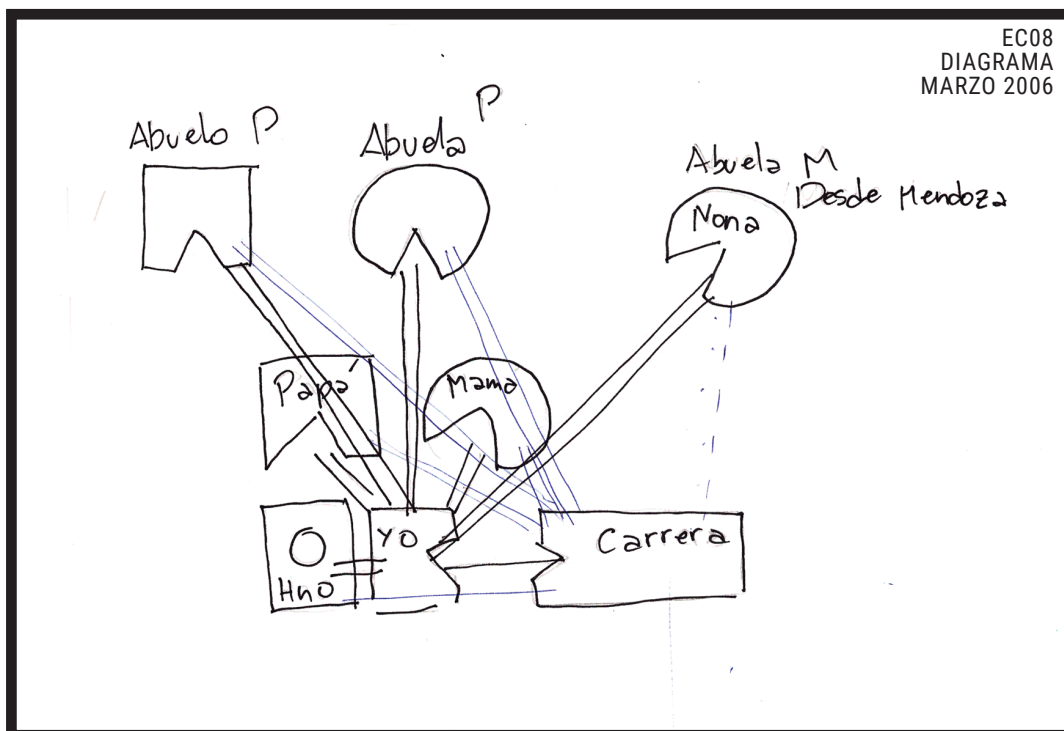
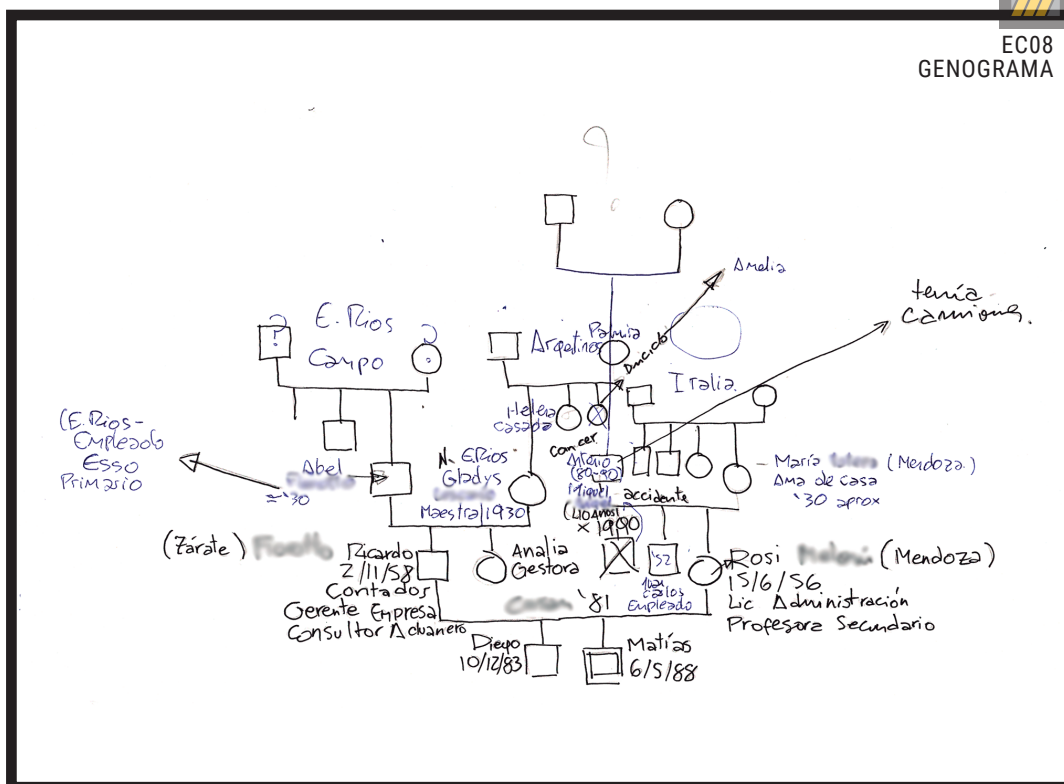
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Alto

**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2006

Finales aprobados: 30

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Electrónica

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 24

Lugar de residencia: Zarate / Once

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja media jornada

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario completo (contador)

Nivel educativo de su madre: Universitario completo (Lic. en administración)

Ocupación de su padre: Contador (gerente y consultor)

Ocupación de su madre: Profesora de enseñanza media

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Buena

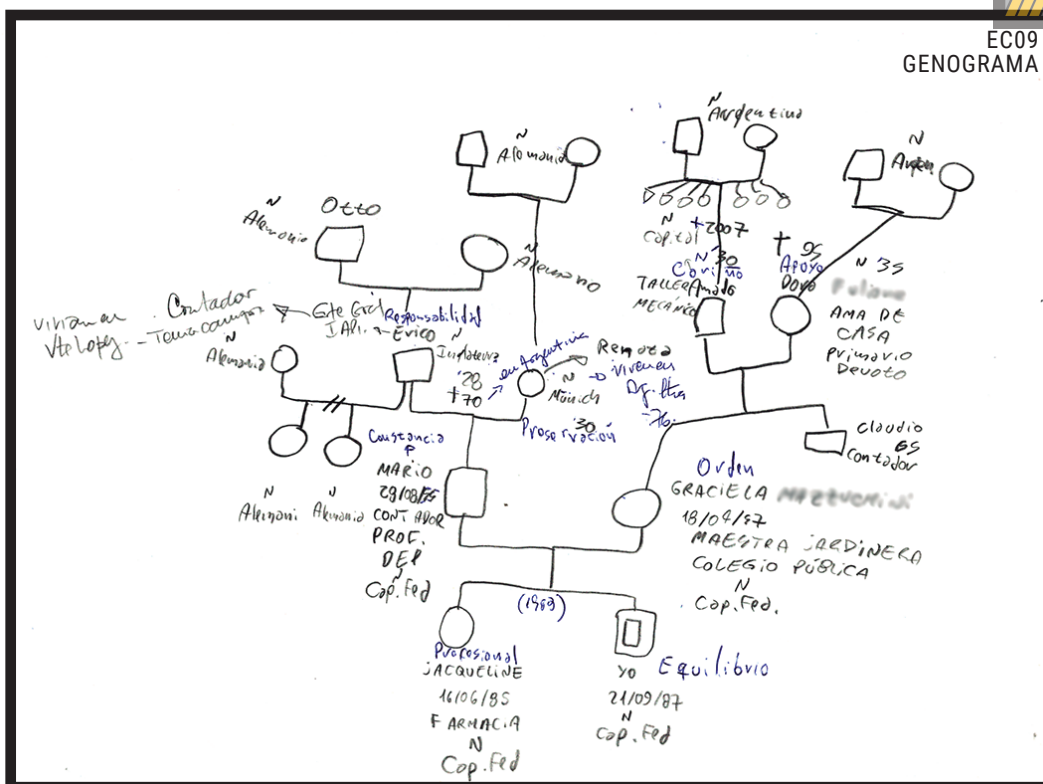
EC09
GENOGRAMA**EC09**

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Logro

Grupo p/Cap.5 y 6:

Alto**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2006

Finales aprobados: 24

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Química

Secundario: Bachiller orientación contable

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 25

Lugar de residencia: Devoto

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Ingreso propio

Nivel educativo de su padre: Universitario completo (contador)

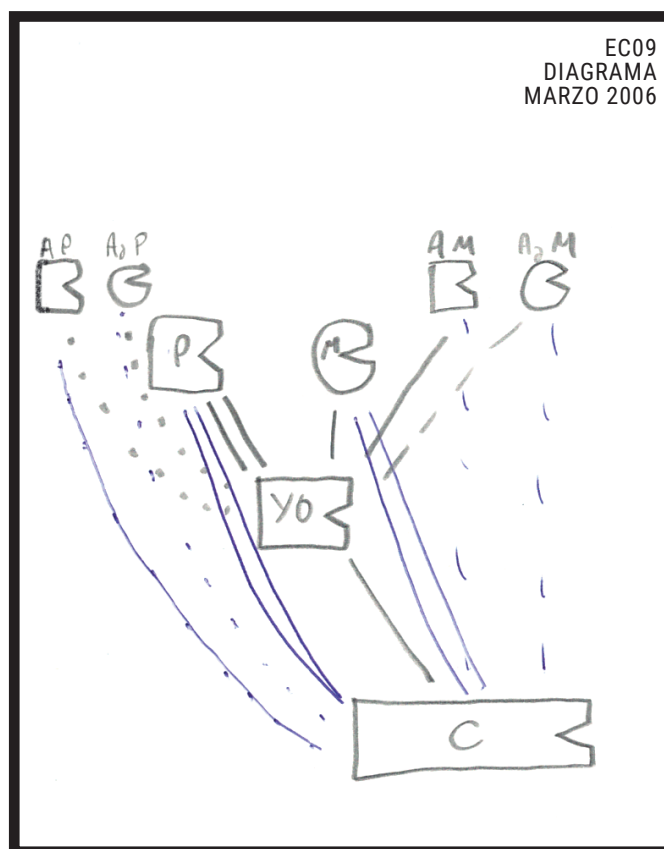
Nivel educativo de su madre: Terciario completo

Ocupación de su padre: Profesional en relación de dependencia

Ocupación de su madre: Maestra Jardinera

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Buena

EC09
DIAGRAMA
MARZO 2006

EC11
GENOGRAMA

EC11

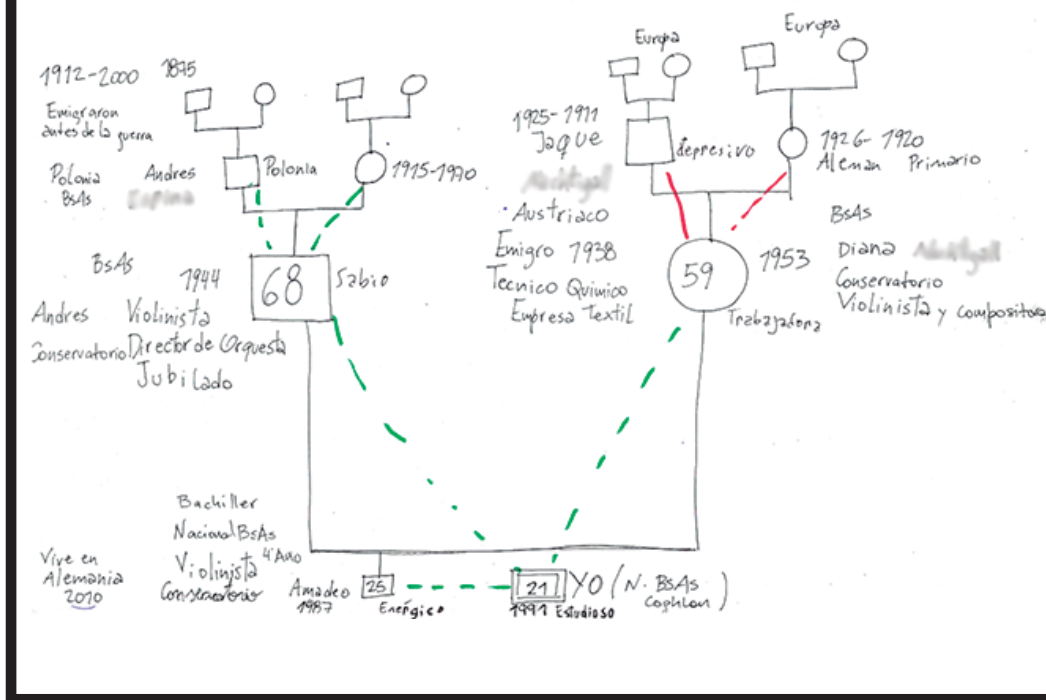
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Electrónica

Secundario: Técnico (público)

Promedio Secundario: 6.96

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 21

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Terciario completo

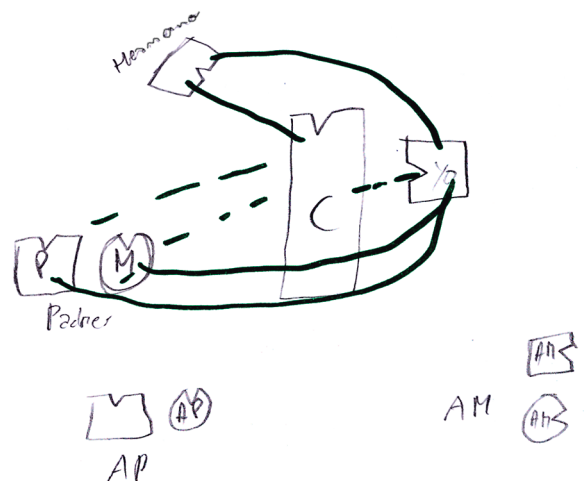
Nivel educativo de su madre: Terciario completo

Ocupación de su padre: Violinista

Ocupación de su madre: Violinista y compositora

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Muy buena

EC11
DIAGRAMA
MARZO 2011

EC12
GENOGRAMA

EC12

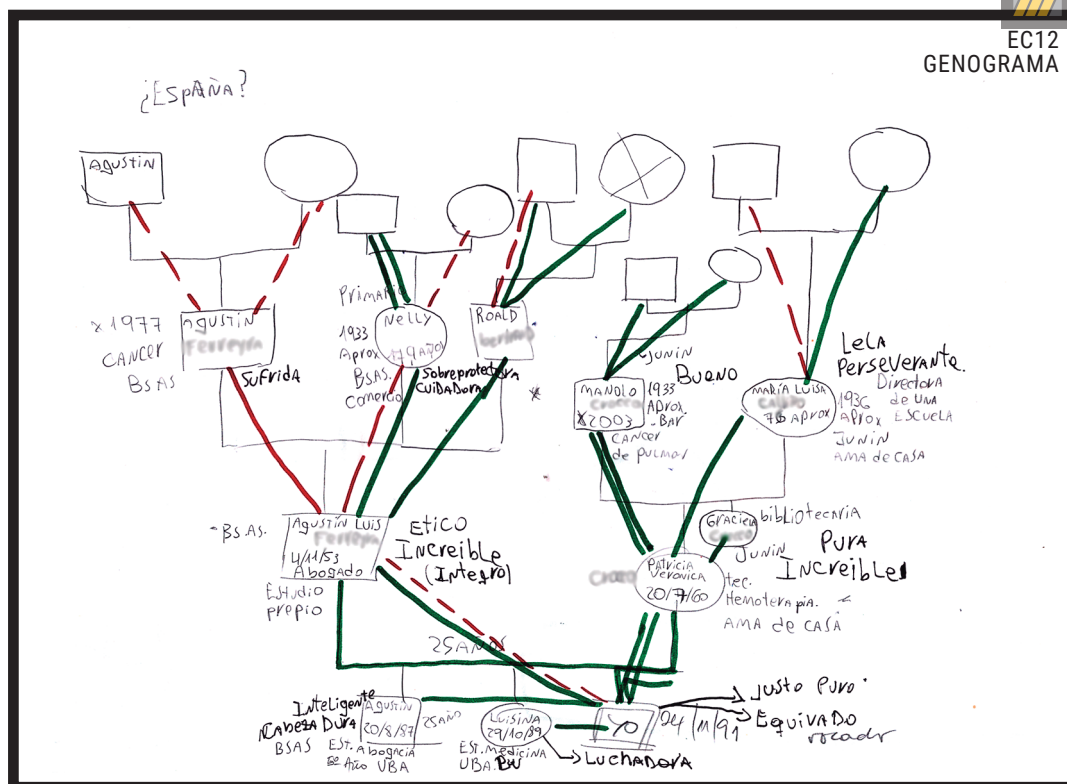
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de Información

Secundario: Técnico (privado)

Promedio Secundario: 5.89

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 21

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario completo / posgrado

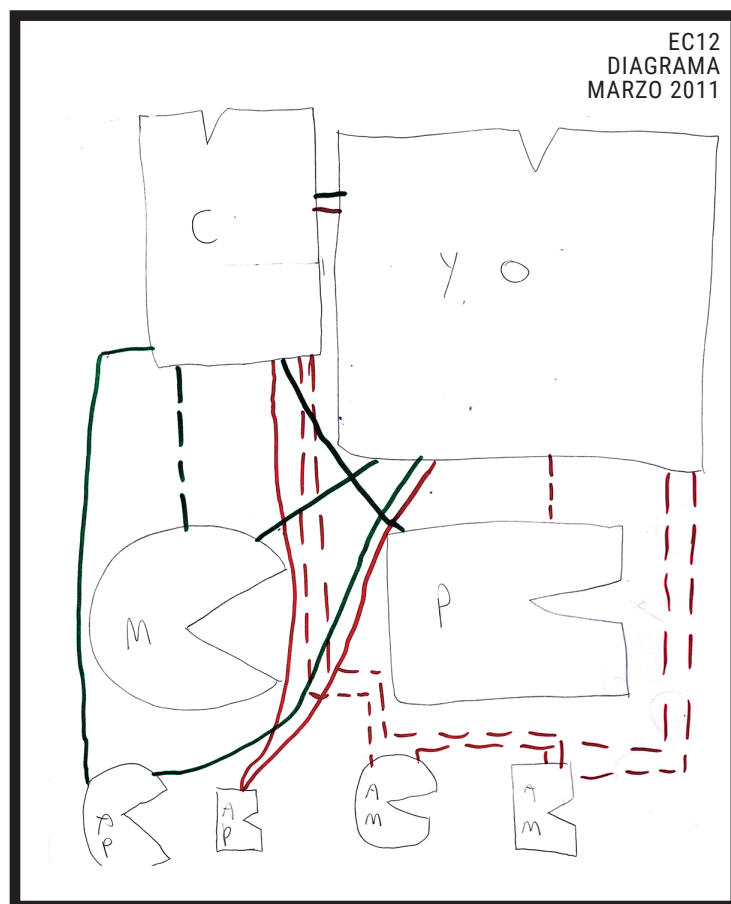
Nivel educativo de su madre: Terciario completo

Ocupación de su padre: Profesional Independiente

Ocupación de su madre: Ama de casa

Cantidad de integrantes familia: 5

Nivel de ingreso familiar: Buena

EC12
DIAGRAMA
MARZO 2011

EC13
GENOGRAMA

EC13

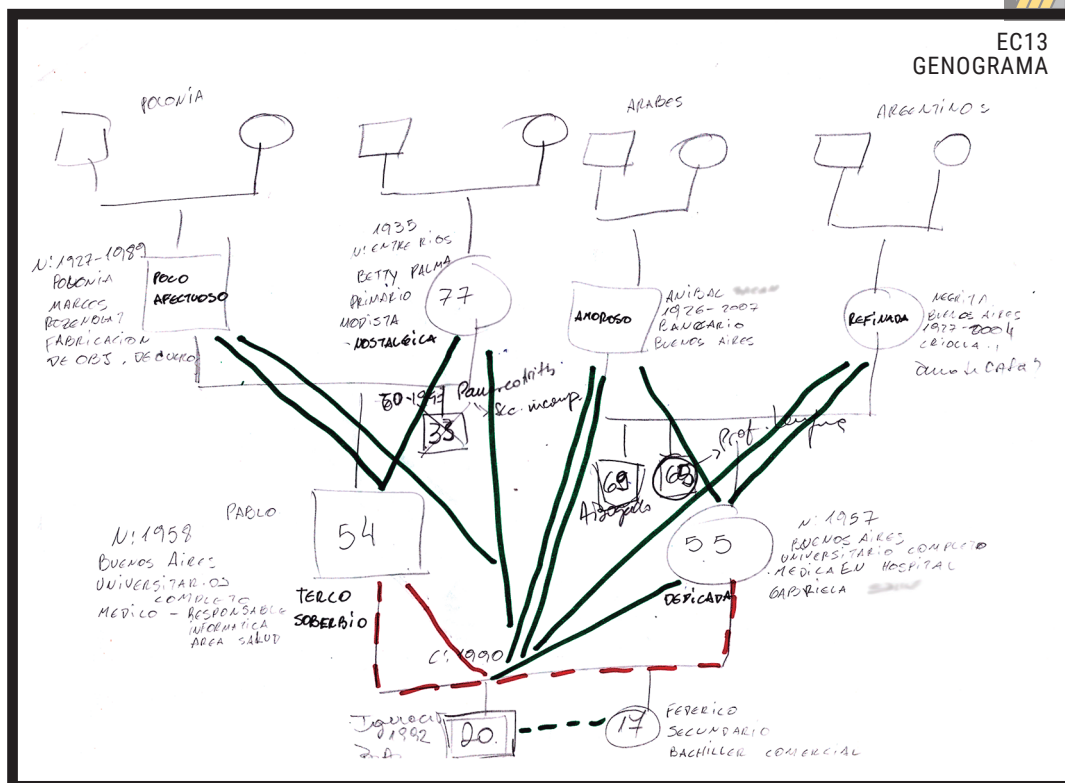
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de Información

Secundario: Bachiller Comercial (Privado)

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo. Actualmente no consigue trabajo.

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario Completo

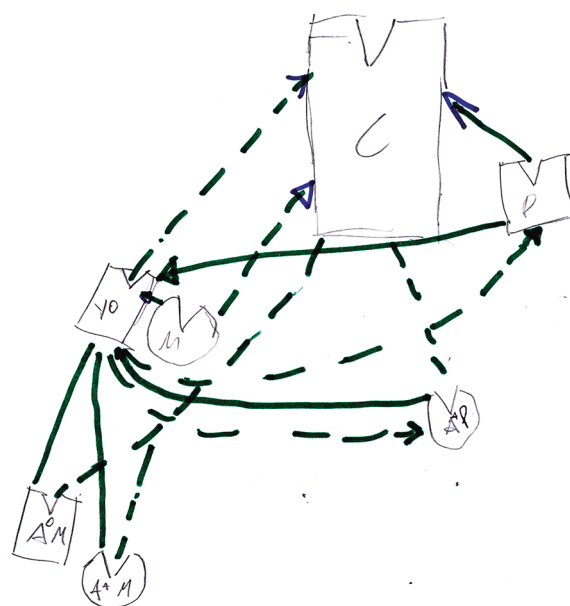
Nivel educativo de su madre: Terciario Completo

Ocupación de su padre: Prof. en relación de dependencia

Ocupación de su madre: Prof. en relación de dependencia

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de Ingreso familiar: Muy buena

EC13
DIAGRAMA
MARZO 2011

EC15
GENOGRAMA

EC15

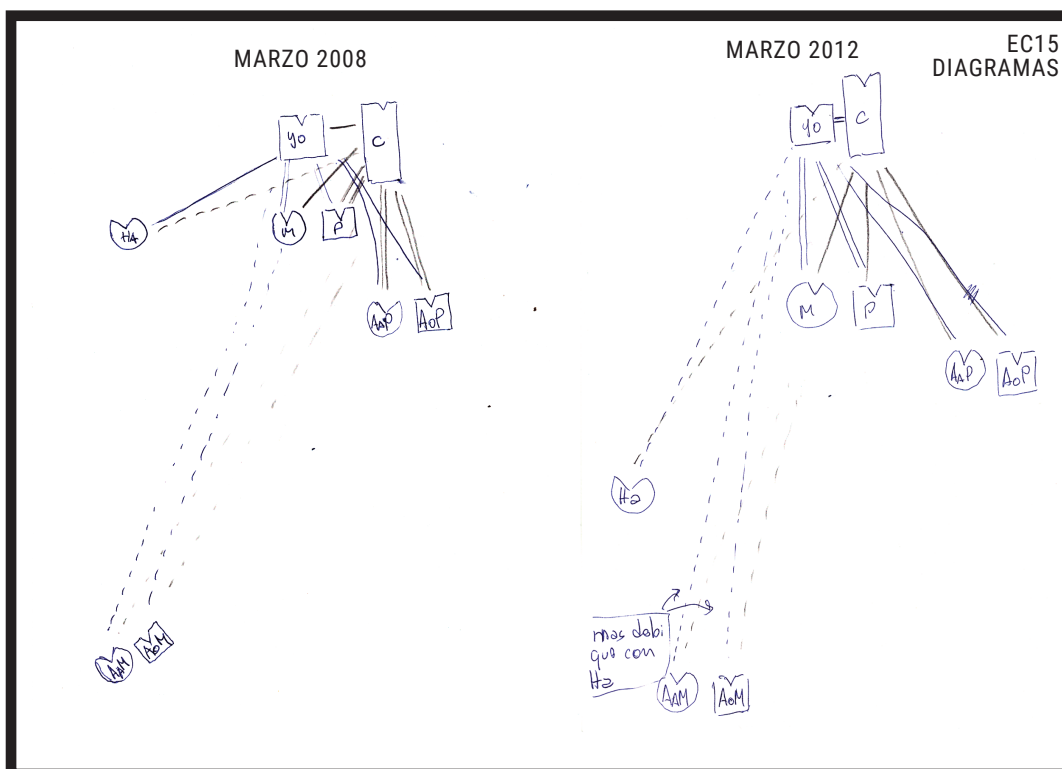
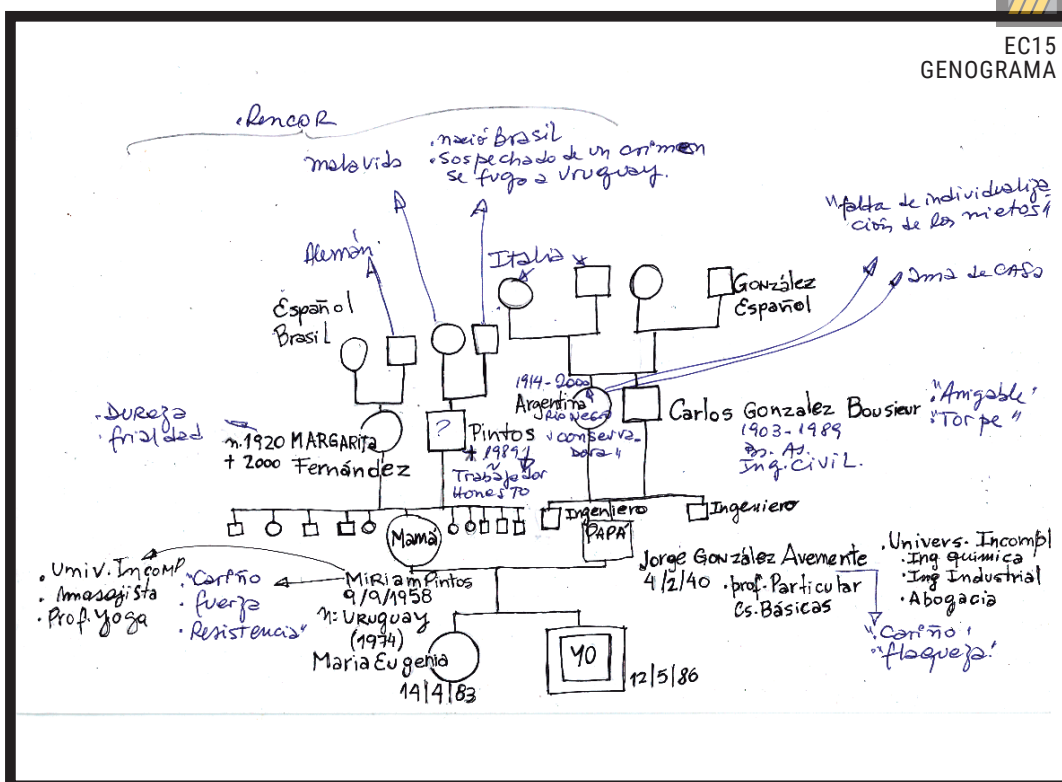
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso / reincorporación: 2008/2010

Finales aprobados: 6

Se inscribió en 2013 : SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Mecánica

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 26

Lugar de residencia: Tapiales

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabaja

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Universitario incompleto

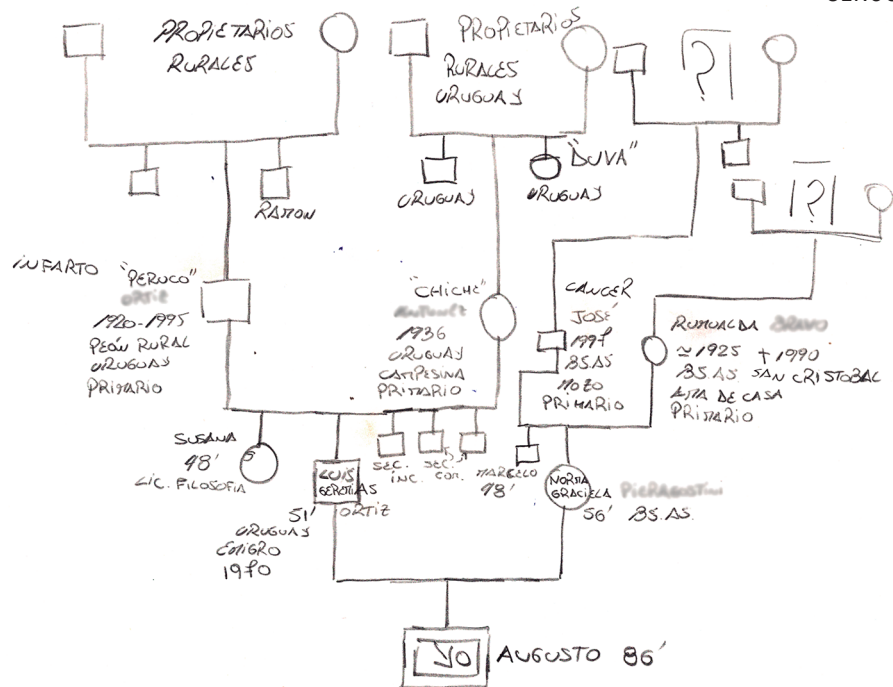
Nivel educativo de su madre: Universitario incompleto

Ocupación de su padre: Docente particular

Ocupación de su madre: Masajista

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Buena



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2007
 Finales aprobados: 8
 Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: **Ing. Mecánica**
 Secundario: **Técnico**
 Promedio Secundario: **s/d**

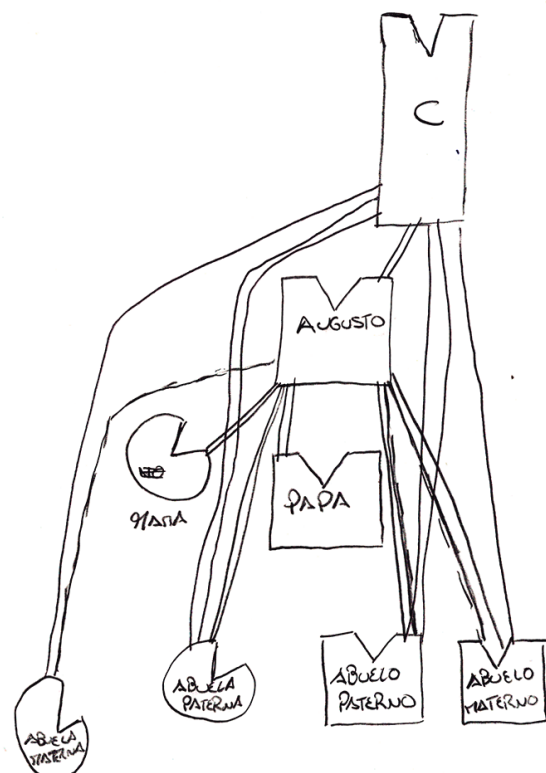
Datos personales

Sexo: **M**
Edad (en 2012): **26**
Lugar de residencia: **Colegiales**

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: **Trabaja**
Fuente ingresos del último año: **Trabaja actualmente**
Nivel educativo de su padre: **Secundario (técnico electromecánico. Universitario completo**
Nivel educativo de su madre: **Secundario incompleto**
Ocupación de su padre: **Empleado**
Ocupación de su madre: **Empleada administrativa**
Cantidad de integrantes familia: **3**
Nivel de ingreso familiar: **Buena**

EC16
DIAGRAMA
MARZO 2007



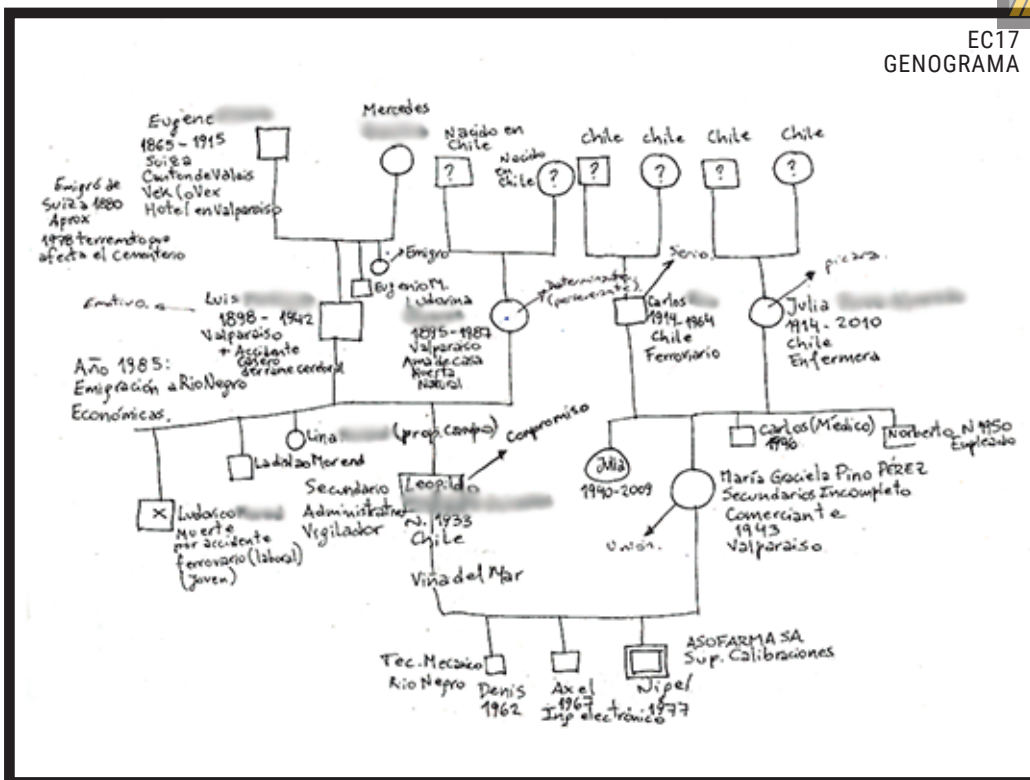
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Inserción Lenta

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 1997

Finales aprobados: 17

Se inscribió en 2013: SI

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas e Ing. Mecánica

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 36

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja

Fuente ingresos del último año: Ingreso Propio

Nivel educativo de su padre: Secundario completo

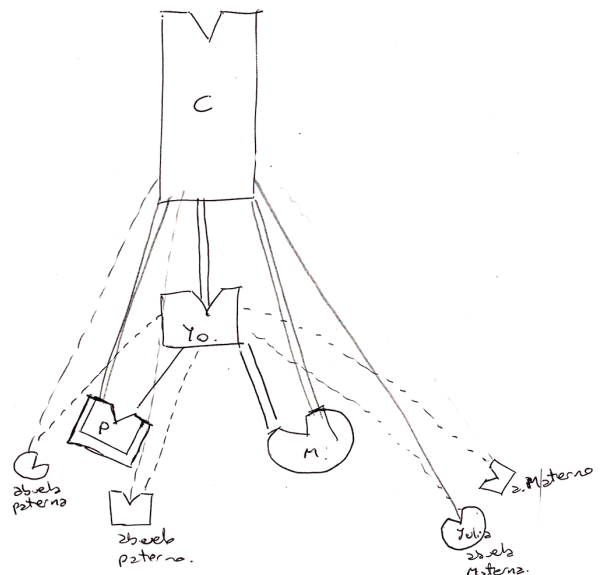
Nivel educativo de su madre: Secundario incompleto

Ocupación de su padre: Empleado

Ocupación de su madre: Pequeño comerciante

Cantidad de integrantes familia: 5 originalmente / vive solo

Nivel de ingreso familiar: Regular

EC17
DIAGRAMA
MARZO 1997

EC18
GENOGRAMA

EC18

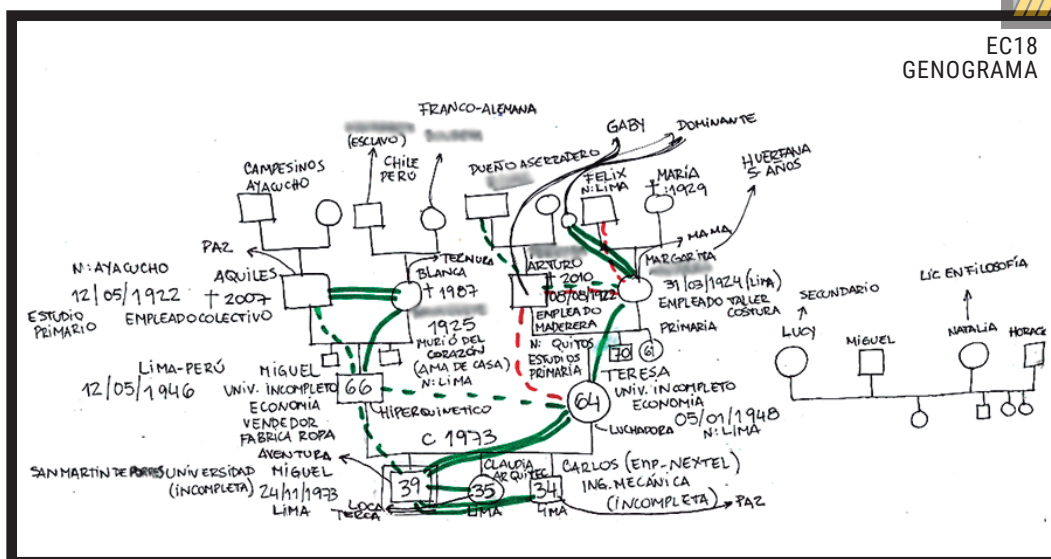
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de información

Secundario: s/d

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 39

Lugar de residencia: s/d

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja por necesidad económica.

Fuente ingresos del último año: Ingreso Propio

Nivel educativo de su padre: Universitario incompleto

Nivel educativo de su madre: Terciario / Universitario completo

Ocupación de su padre: Jubilado

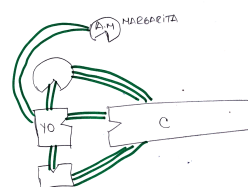
Ocupación de su madre: Empleada con cierta jerarquía

Cantidad de integrantes familia: 5 originalmente / 3 familia propia

Nivel de ingreso familiar: Buena

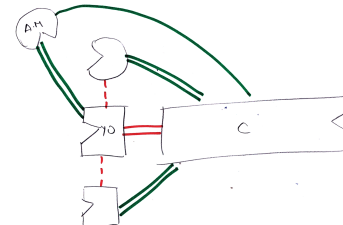
EC18
DIAGRAMA

1992

Ingreso a Ing. en Sistemas.
Ciudad de Lima-Perú.

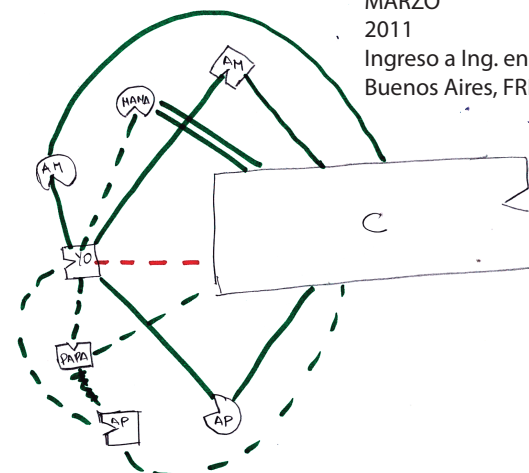
1996

Abandona la carrera en Perú.



MARZO

2011

Ingreso a Ing. en Sistemas.
Buenos Aires, FRBA-UTN.

EC20
GENOGRAMA

EC20

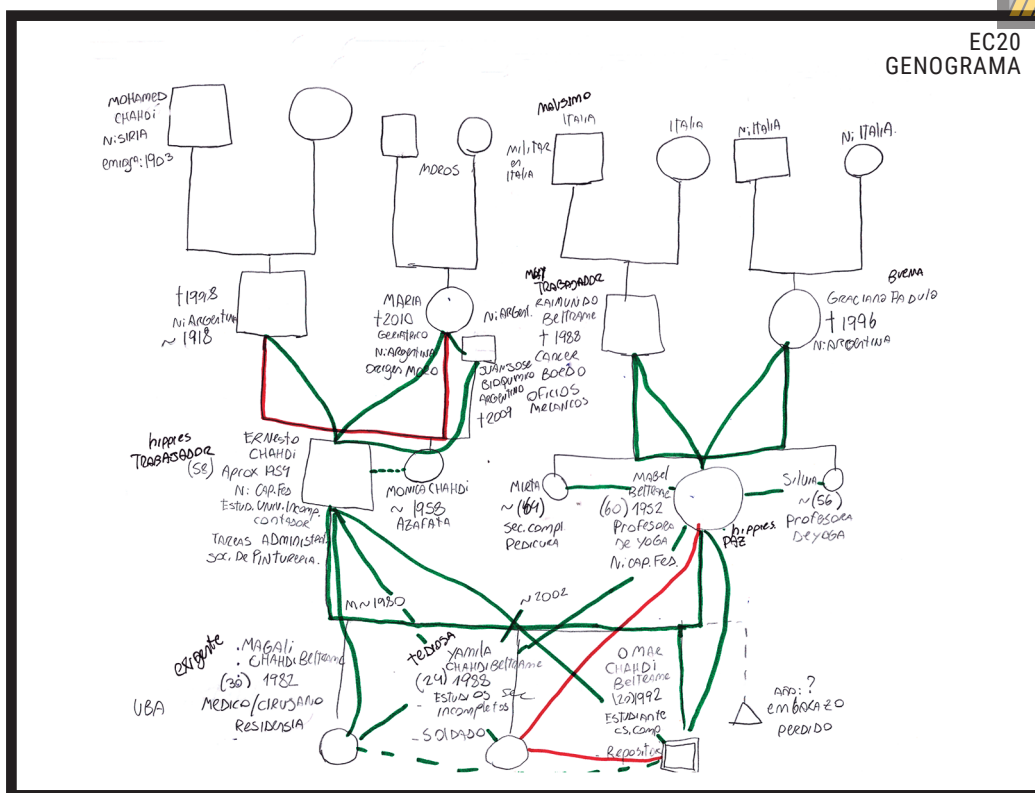
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Sistemas de información

Secundario: Bachiller (privado)

Promedio Secundario: 7.47

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aires

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja para ganar experiencia

Fuente ingresos del último año: Aporte familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario incompleto

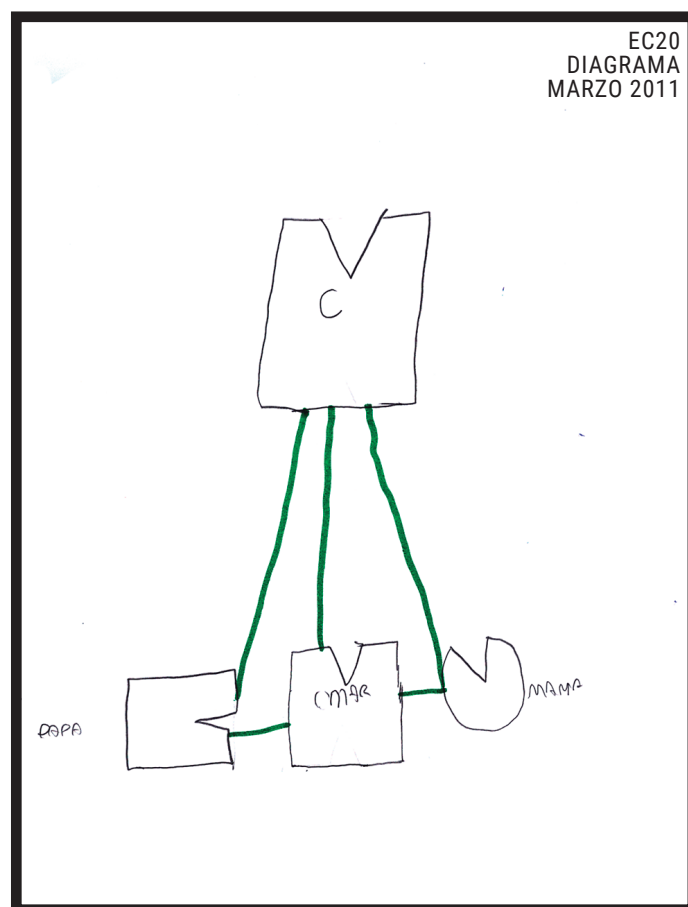
Nivel educativo de su madre: Terciario completo

Ocupación de su padre: Empleado Administrativo

Ocupación de su madre: Profesora de Yoga

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Buena

EC20
DIAGRAMA
MARZO 2011

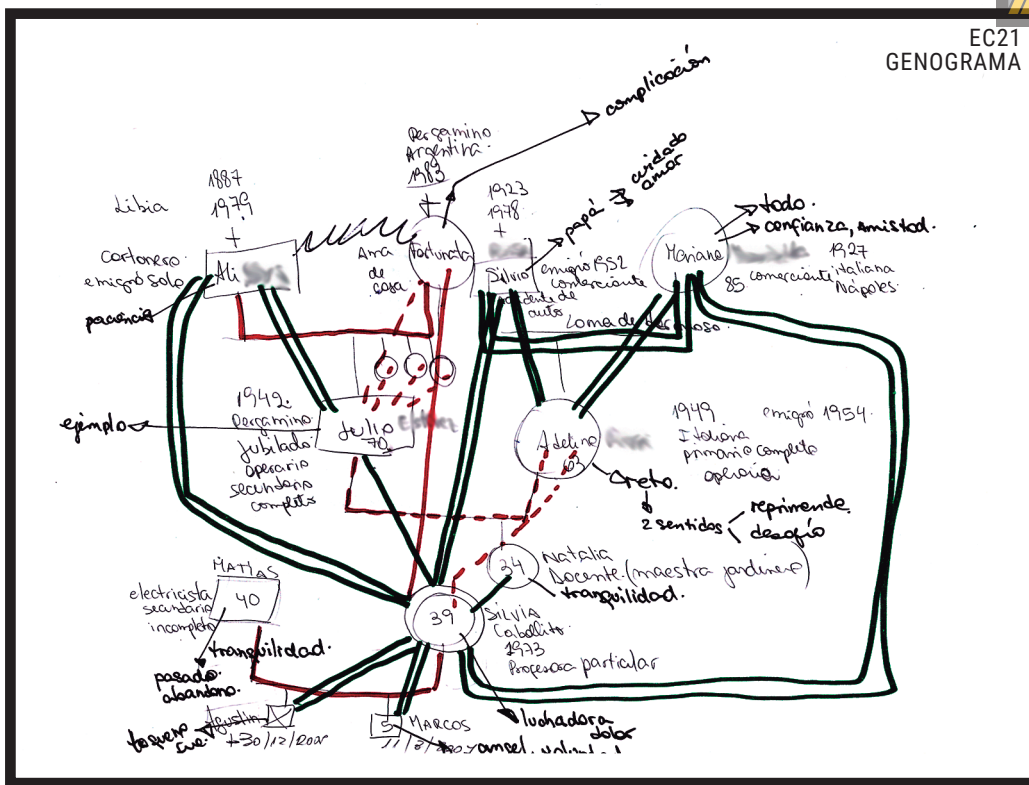
EC21
GENOGRAMA**EC21**

Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Mecánica

Secundario: Bachiller (privado)

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: F

Edad (en 2012): 40

Lugar de residencia: General San Martín

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja por necesidad económica

Fuente ingresos del último año: Ingreso propio

Nivel educativo de su padre: Secundario Incompleto

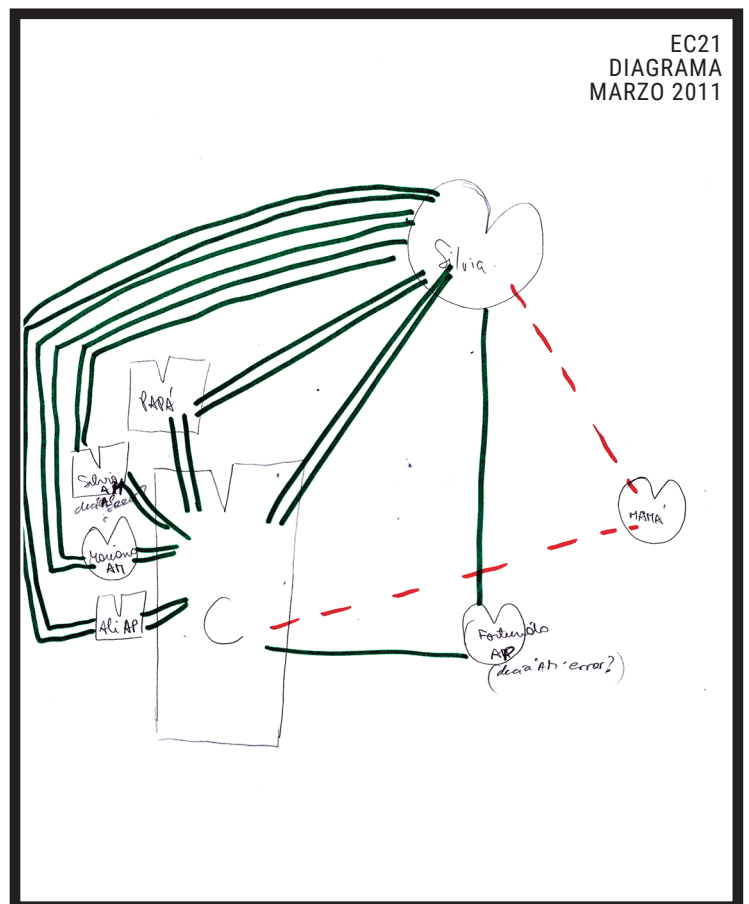
Nivel educativo de su madre: Primario completo

Ocupación de su padre: Jubilado

Ocupación de su madre: Jubilada

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familiar: Regular

EC21
DIAGRAMA
MARZO 2011

EC22
GENOGRAMA

EC22

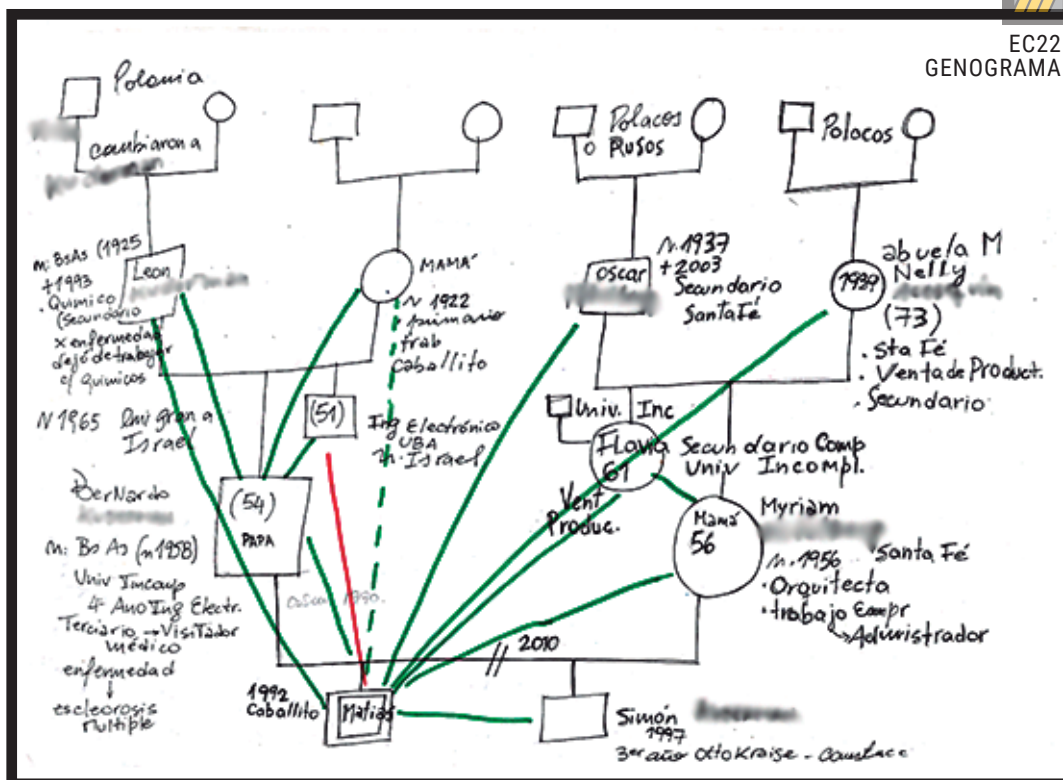
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Electrónico

Secundario: Técnico (público)

Promedio Secundario: 6.28

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 20

Lugar de residencia: s/d

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajo.

Fuente ingresos del último año: Aporte Familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario incompleto

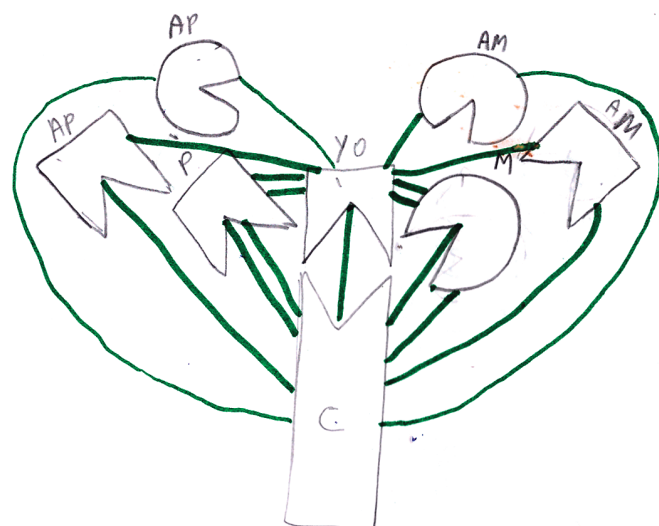
Nivel educativo de su madre: Universitario completo

Ocupación de su padre: Empleado

Ocupación de su madre: Empleada

Cantidad de integrantes familia: 3

Nivel de ingreso familiar: Bueno

EC22
DIAGRAMA
MARZO 2011

EC23
GENOGRAMA

EC23

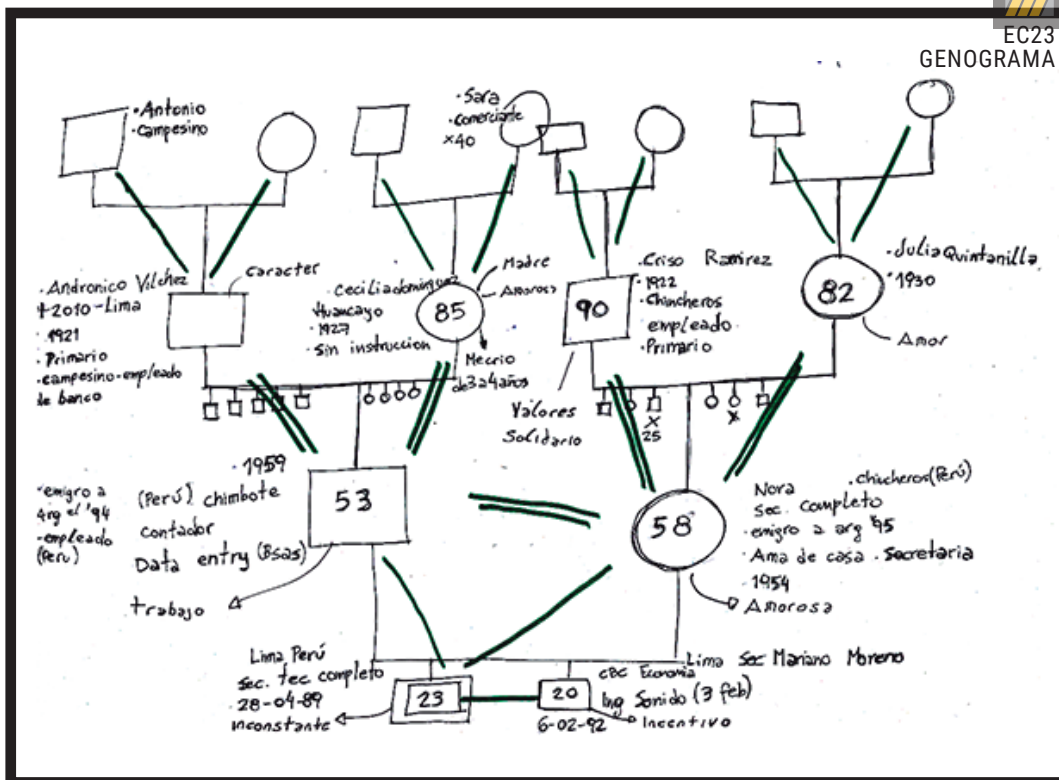
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2011

Finales aprobados: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: s/d

Secundario: Técnico (público)

Promedio Secundario: 5.75

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 23

Lugar de residencia: Ciudad de Buenos Aire

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja por necesidad económica

Fuente ingresos del último año: Aporte Familiar

Nivel educativo de su padre: Universitario completo

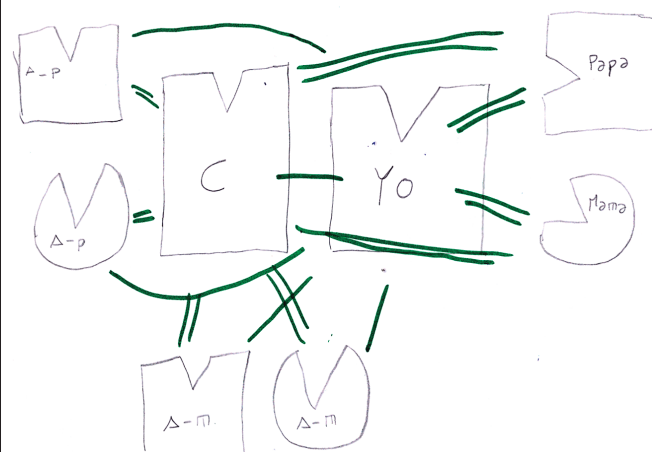
Nivel educativo de su madre: Secundario completo

Ocupación de su padre: Empleado

Ocupación de su madre: Ama de casa

Cantidad de integrantes familia: 4

Nivel de ingreso familia: Regular

EC23
DIAGRAMA
MARZO 2011

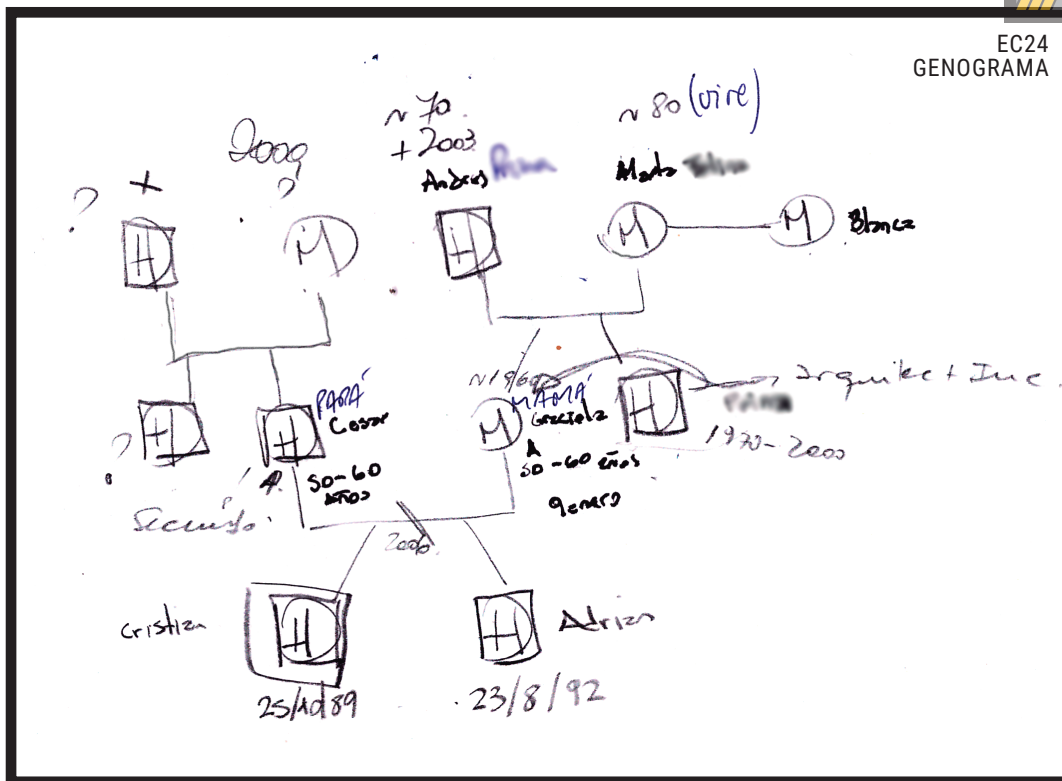
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso: 2009

Finale approved: 0

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Electrónica

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 22

Lugar de residencia: Villa Urquiza

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabaja

Fuente ingresos del último año: Aporte Familiar

Nivel educativo de su padre: **Secundario completo**

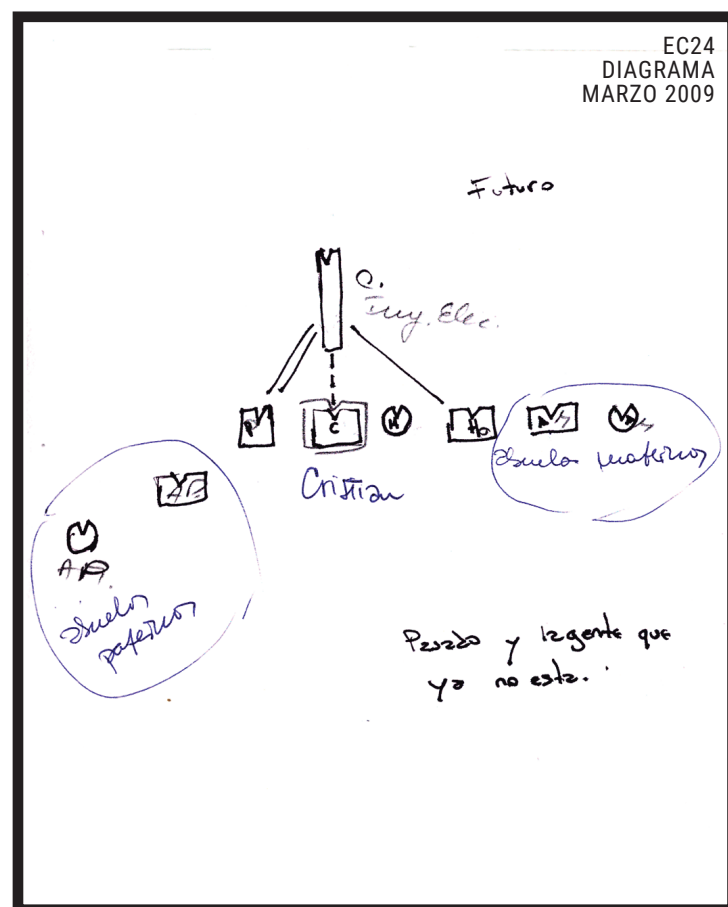
Nivel educativo de su madre: **Universitario incompleto**

Ocupación de su padre: Empleado / tiene una renta

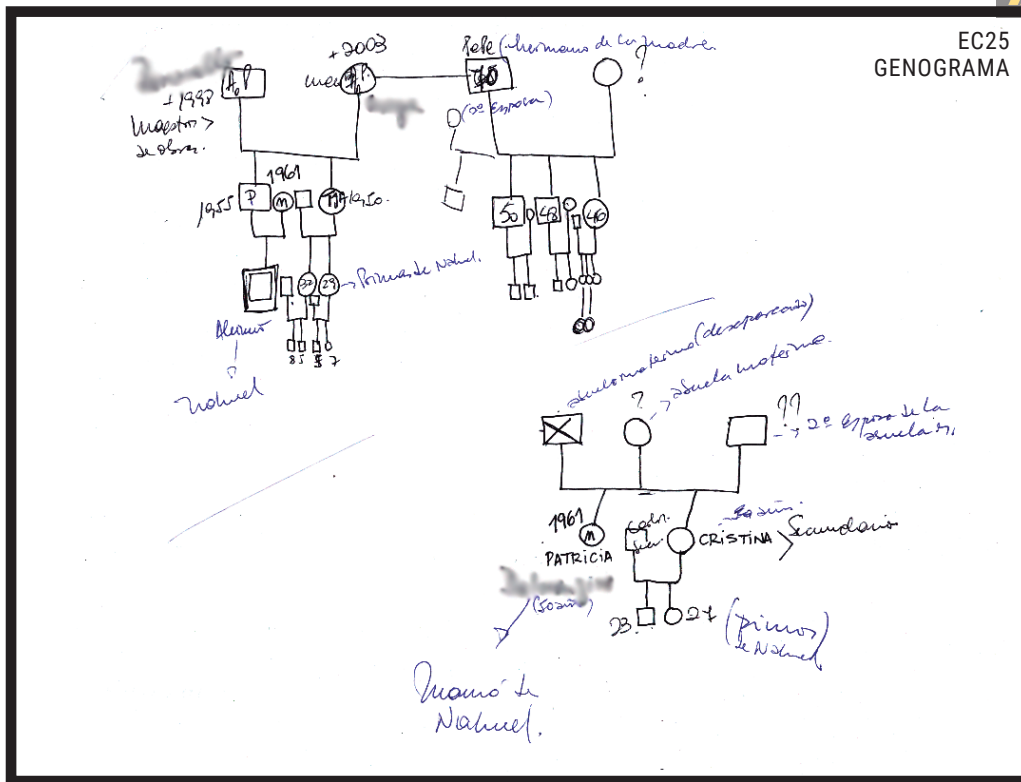
Ocupación de su madre: **Empleada administrativa**

Cantidad de integrantes familia: 4

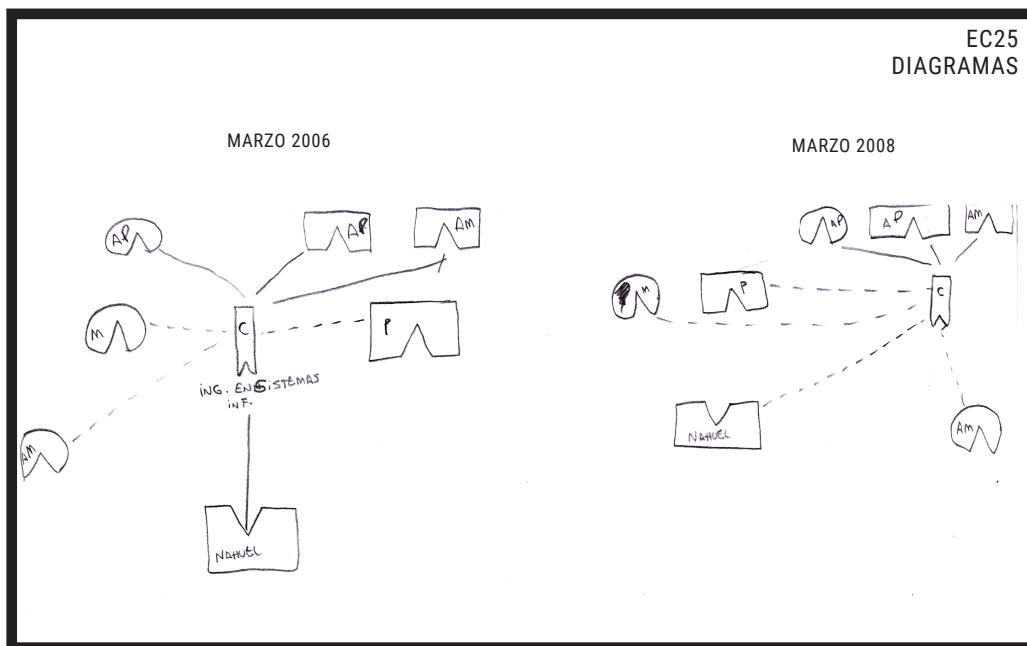
Nivel de ingreso familia: Buena



EC25
GENOGRAMA



EC25
DIAGRAMAS



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso / reincorporación: 2006/2008

Finale aprobados: 0

Se inscribió en 2013: **NO**

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. en sistemas de información

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: M

Edad (en 2012): 25

Lugar de residencia: **Villa Luro**

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja para ganar experiencia

Fuente ingresos del último año: **Aporte Familiar**

Nivel educativo de su padre: **Terciario completo**

Nivel educativo de su madre: Universitario completo

Ocupación de su padre: Electricista

Ocupación de su madre: Ama de casa

Cantidad de integrantes familia: 3

Nivel de ingreso familia: Regular

EC26
GENOGRAMA

EC26

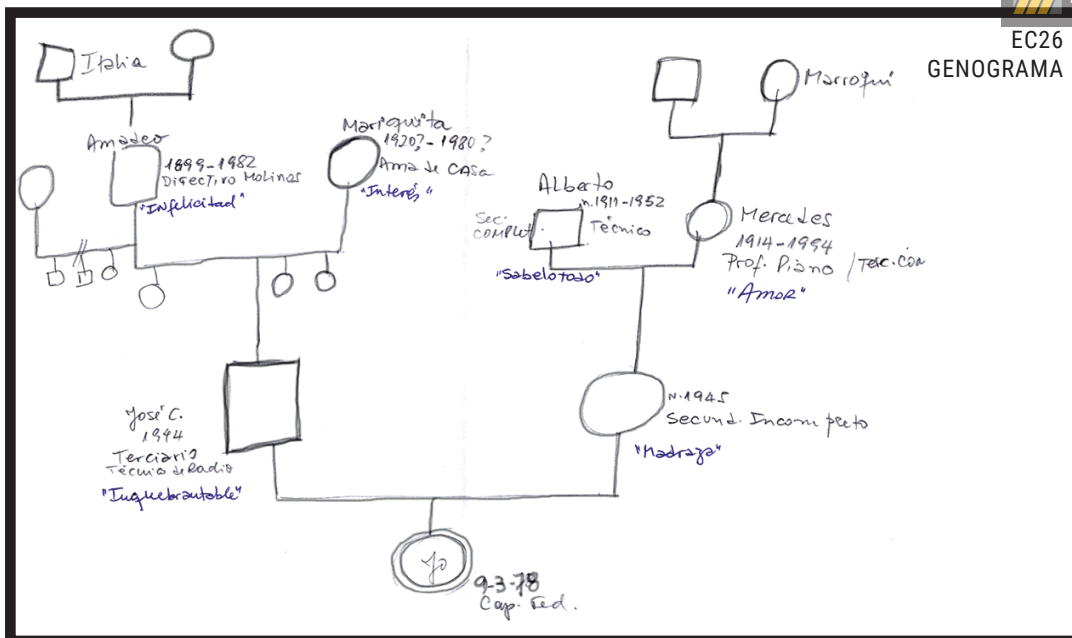
Código alumno:

Grupo p/Cap.7 y 8:

Abandono

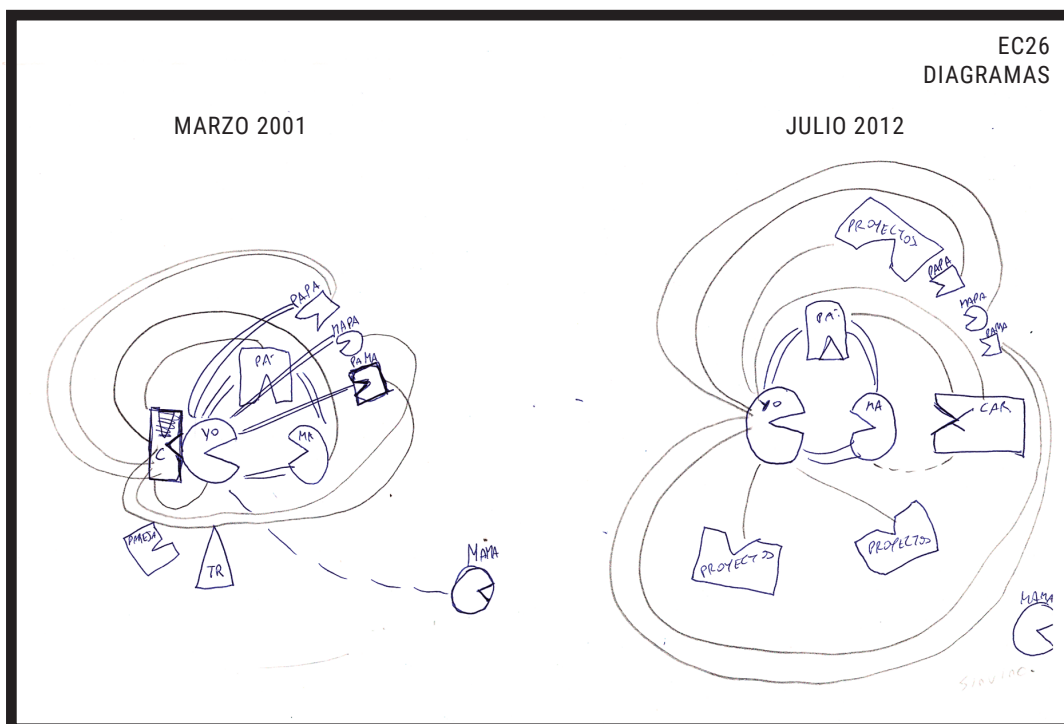
Grupo p/Cap.5 y 6:

Riesgo

EC26
DIAGRAMAS

MARZO 2001

JULIO 2012

**Seguimiento académico a Sep/2013**

Año de Ingreso / reincorporación: 2001/2007

Finales aprobados: 9

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Ing. Industrial

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: F

Edad (en 2012): 35

Lugar de residencia: Mataderos

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: Trabaja por necesidad económica

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Terciario completo

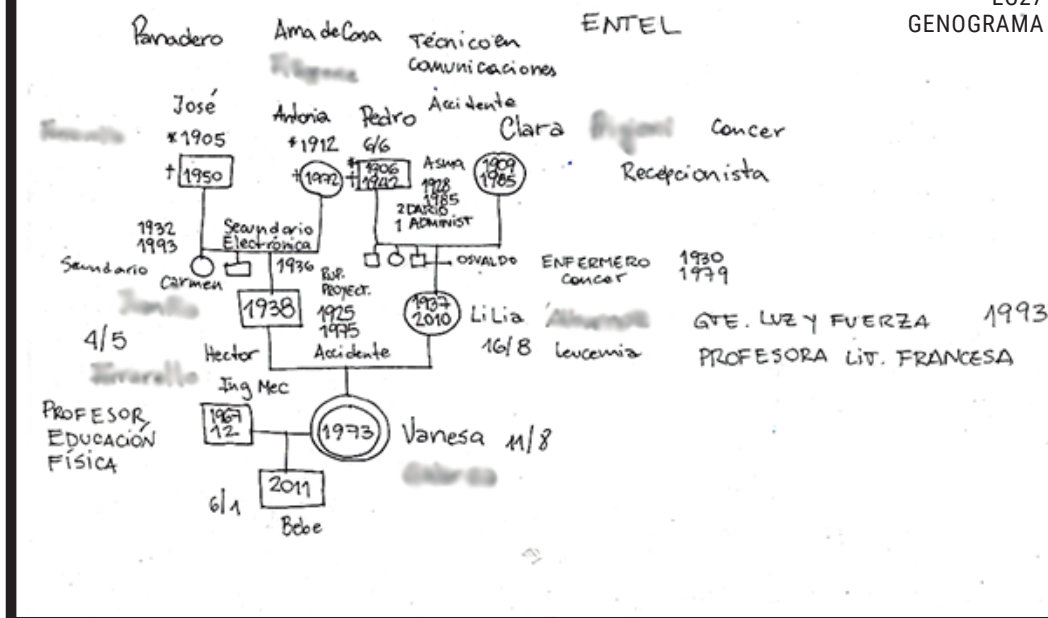
Nivel educativo de su madre: Secundario incompleto

Ocupación de su padre: Técnico de radio

Ocupación de su madre: Ama de casa

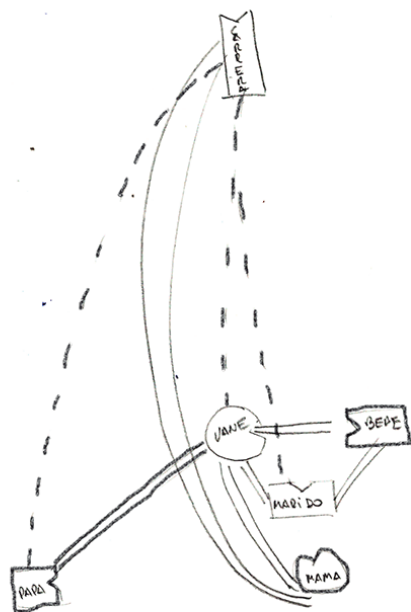
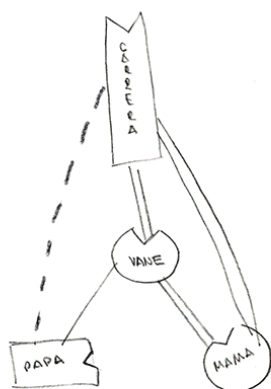
Cantidad de integrantes familia: 3

Nivel de ingreso familia: Buena

EC27
GENOGRAMAEC27
DIAGRAMAS

MARZO 2009

JULIO 2012



Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso / reincorporación: 1991 / 2009

Finales aprobados: 40

Se inscribió en 2013: NO

Datos Académicos

Carrera especialidad: Química

Secundario: Técnico

Promedio Secundario: s/d

Datos personales

Sexo: F

Edad (en 2012): 40

Lugar residencia: Belgrano

Datos de contexto socio-económico

Situación laboral inicial: No trabajaba

Fuente ingresos del último año: Trabaja actualmente

Nivel educativo de su padre: Terciario completo

Nivel educativo de su madre: Terciario completo

Ocupación de su padre: Profesor de gimnasio. Tiene su propio gimnasio

Ocupación de su madre: Gerenta de Entel

Cantidad de integrantes familia: 3 originalmente / 3 familia propia

Nivel de ingreso familia: Buena



LISTA Y PERFIL DE LOS JÓVENES ENTREVISTADOS PARA EL ESTUDIO DE CASOS

Código alumno	Grupo p/ Cap.7 y 8	Grupo p/ Cap.5 y 6
EC01	Logro	alto
EC02	Logro	alto
EC03	Logro	óptimo
EC04	Logro	óptimo
EC05	Logro	óptimo
EC06	Logro	óptimo
EC07	Logro	óptimo
EC08	Logro	alto
EC09	Logro	alto
EC10	Inserción lenta	Riesgo
EC11	Inserción lenta	Riesgo
EC12	Inserción lenta	Riesgo
EC13	Inserción lenta	Riesgo
EC14	Inserción lenta	Riesgo
EC15	Inserción lenta	Riesgo
EC16	Inserción lenta	Riesgo
EC17	Inserción lenta	Riesgo
EC18	Abandono	Riesgo
EC19	Abandono	Riesgo
EC20	Abandono	Riesgo
EC21	Abandono	Riesgo
EC22	Abandono	Riesgo
EC23	Abandono	Riesgo
EC24	Abandono	Riesgo
EC25	Abandono	Riesgo
EC26	Abandono	Riesgo
EC27	Abandono	Riesgo

Seguimiento académico a Sep/2013

Año de Ingreso / reincorporación	finales aprobados	Se inscribió en 2013 / se graduó
2011	5	si
2011	5	si
2011	7	si
2011	10	si
2008	44	se graduó
2007	44	se graduó
2007	47	se graduó
2006	30	si
2006	24 (x)	si
2011	0	si
2011	0	si
2011	0	si
2011	0	si
2011	0	si
2008/2010	6	si
2007	8	si
1997	17	si
2011	0	no
2011	0	no
2011	0	no
2011	0	no
2009	0	no
2006/2008	0	no
2006/2008	9	no
1991/2009	1	no

Datos Académicos

Carrera	Secundario / Orientación	Promedio Secundario
Ing. Electrónica	Técnico (privado)	8.38
Ing. Sistemas de Información	Perito mercantil / orient. Computación (privado)	7.84
Ing. Industrial	Técnico (público)	s/d
Ing. Industrial	Comercial (público)	s/d
Ing. Sistemas de Información	Bachiller (contable)	s/d
Ing. Mecánica	Técnico	s/d
Ing. Industrial	Técnico	s/d
Ing. Electrónica	Técnico	s/d
Ing. Química	Bachiller orientación contable	s/d
Ing. Electrónica	Bachiller (privado)	7.42
Ing. Electrónica	Técnico (público)	6.96
Ing. Sistemas de Información	Técnico (privado)	5.89
Ing. Sistemas de Información	Bachiller / Comercial (privado)	s/d
Ing. Mecánica	Técnico (público)	8.03
Ing. Mecánica	Técnico	s/d
Ing. Mecánica	Técnico	s/d
Ing. Sistemas Ing. Mecánica	Técnico	s/d
Ing. Sistemas de Información	s/d	s/d
Ing. Sistemas de Información	Técnico (privado)	7.62
Ing. Sistemas de Información	Bachiller (privado)	7.47
Ing. Mecánica	Bachiller (privado)	s/d
Ing. Electrónica	Técnico (público)	6.28
Ing. Química	Técnico (público)	5.75
Ing. Electrónica	Técnico	s/d
Ing. Sistemas de Información	Técnico	s/d
Ing. Industrial	Técnico	s/d
Química	Técnico	s/d

Datos personales

Sexo	Edad (en 2012)	Lugar de residencia
M	20	CABA
M	21	CABA
M	20	Flores
M	19	Belgrano
F	23	Santos Lugares
M	25	Mataderos
F	25	Villa del Parque
M	24	Zarate /once
M	25	Devoto
M	20	Lomas de zamora
M	21	CABA
M	21	CABA
M	20	CABA
M	21	Tres de febrero
M	26	Tapiales
M	26	Colegiales
M	36	Chile / Pcia. Rio Negro / Bs.As
M	39	s/d
M	20	CABA
M	20	CABA
F	40	Gral. San Martín
M	20	s/d
M	23	CABA
M	22	Villa Urquiza
M	25	Villa Luro
F	35	Mataderos
F	40	Belgrano

Datos de contexto socio-económico

Situación Laboral inicial	Fuente ingresos del último año	Nivel educativo del padre	Ocupación del padre	Nivel educativo de la madre	Ocupación de madre	Cant integrant familia	Nivel ingreso familiar
No trabajo solo estudio	Aporte familiar	Terciario/ Universitario completo	Empleado	Terciario/ Universitario completo	Docente	4	Muy Bueno
En 2° año: trabaja 4 horas	Aporte familiar	Universitario completo	Profesional	Secundario completo	Ama de casa	3	Bueno
Trabajo para ganar experiencia	Ingreso propio	Terciario/ Univ. completo (Ing Civil)	Profesional	Terciario/ Univ.completo (Téc. Química)	Vende textil	5	Muy bueno
No trabajó	Aporte familiar	Universitario completo (Lic. en Sist.)	Profesional en relación de dependencia	Universitario completo (Analista en RRHH)	Secretaria	4	Muy bueno
No trabajó	Trabaja actualmente	Terciario completo	Electricista	Universitario completo	Ama de casa	4	Bueno
No trabajó	Trabaja actualmente	Secundario completo	Administrativo	Universitario completo	Bibliotecaria	4	Bueno
Trabajaba media jornada	Trabaja actualmente	Universitario completo / Posgrado	Universitario incompleto	Comerciante	Docente de nivel secundario	4	Bueno
Trabaja media jornada	Aporte familiar	Universitario completo (contador)	Contador (Gerente y Consultor)	Universitario completo (Lic.en administración)	Prof. de enseñanza media	4	Bueno
No trabajó	Ingreso propio	Universitario completo (contador)	Profesional en relación de dependencia	Terciario Completo	Maestra jardinera	4	Bueno
No trabajó	Aporte familiar	Universitario completo	Profesional independiente	Universitario completo	Profesional en relación de dependencia	4	Muy bueno
No trabajó	Aporte familiar	Terciario completo.	Violinista/ Jubilado	Terciario completo	Violinista y compositora	4	Muy bueno
No trabajó	Aporte familiar	Universitario completo / posgrado	Profesional independiente	Terciario completo	Profesional en relación de dependencia	5	Muy bueno
No trabajó / No consigue trabajo .	Aporte familiar	Universitario completo	Profesional en relación de dependencia	Universitario completo	Profesional en relación de dependencia	4	Muy bueno
No trabajó	Aporte familiar	Secundario incompleto	Carpintero	Primario completo	Empleada doméstica	3	Bueno
No trabajó	Trabaja actualmente	Universitario Incompleto	Docente particular	Universitario Incompleto	Masajista	4	Bueno
Trabaja	Trabaja actualmente	Sec. completo (téc. electromecánico) Univ. Incompleto	Empleado	Secundario incompleto	Empleada administrativa	3	Bueno
Trabaja	Ingreso propio	Secundario completo	Empleado	Secundario incompleto	Pequeño comerciante	5 (origen) Vive solo	Regular
Trabajo por necesidad económica	Ingreso propio	Terciario / Universitario incompleto	Jubilado	Terciario/ Universitario completo	Empleada con cierta jerarquía	5 (origen)/ 3 flia propia	Buena
Trabajo por necesidad económica	Aporte familiar	Secundario completo	Empleado	Terciario/ Universitario incompleto	Empleado	3	Regular
Trabajó para ganar experiencia	Aporte familiar	Universitario incompleto	Empleado administrativo	Terciario completo	Profesora de yoga	4	Bueno
Trabajó por necesidad económica	Ingreso propio	Secundario incompleto	Jubilado	Primario completo	Jubilada	4	Regular
No trabajó	Aporte familiar	Universitario Incompleto	Empleado	Universitario completo	Empleada	3	Bueno
Trabajó por necesidad económica	Aporte familiar	Universitario completo	Empleado	Secundario completo	Ama de casa	4	Regular
No trabajó	Aporte familiar	Secundario completo	Empleado tiene una renta	Universitario Incompleto	Empleada Administrativa	4	Bueno
Trabajó para ganar experiencia	Aporte familiar	Terciario / técnico Electrónico	Electricista	Universitario completo	Ama de casa	3	Regular
Trabajó por necesidad económica	Trabaja actualmente	Terciario completo	Técnico de radio	Secundario incompleto	Ama de casa	3	Bueno
No trabajó	Trabaja actualmente	Terciario completo	Prof. Gimnasia. Tiene un gimansio	Terciario completo	Gerenta de Entel	3 (origen) / 3 flia propia	Bueno