

**Facultad de Ciencias Económicas y
Estadística. U.N.R**

Secretaría Académica

**REVISTA DE
ASESORÍA PEDAGÓGICA**



MARZO 2013 - N° 5

Estimados/as Docentes:

En esta quinta edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, en “Artículos de divulgación” presentamos un artículo de autoría de la Mgs. Natalia Fattore en el que se vislumbran reflexiones sobre la fuerza de las tradiciones y su vínculo con los proyectos educativos.

Por otra parte, en “Investigación educativa en nuestra facultad” se divulgan los resultados de un estudio empírico aprobado en ocasión de la evaluación final del seminario pedagógico “Estrategias y Prácticas de Enseñanza y Evaluación en la Universidad” dictado en nuestra Facultad en 2012, en el que las autoras analizan los factores de incidencia en la continuidad de los estudios universitarios.

Una vez más los invitamos a hacernos llegar sus aportes y sugerencias para la construcción colectiva de esta publicación.

Saludos cordiales,

Marcela Cavallo
Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani
Secretaria Académica

ÍNDICE

▣ ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

*“Apuntes sobre la forma escolar “tradicional”
y sus desplazamientos”*

Mgs Natalia Fattore

Pág. 2

▣ INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

*“Determinantes de la continuidad de los
estudios a nivel superior”*

Lic. Laura Di Capua

Lic. María Cecilia Mina

Pág. 14

▣ RECOMENDACIONES

Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica
recomendada

Pág. 27

*Los artículos publicados expresan
exclusivamente la opinión de sus autores*

Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos

Mgs Natalia Fattore

“...son los tiempos que mudan, son los viejos que cada hora que pasa envejecen un día, es el trabajo que deja de ser lo que había sido, y nosotros que solo podemos ser lo que fuimos, de repente descubrimos que ya no somos necesarios en el mundo, si es que alguna vez lo fuimos, pero creer que lo éramos parecía bastante, parecía suficiente, y era en cierta manera eterno, durante el tiempo que la vida durase, que eso es la eternidad, nada mas que eso”

José Saramago: La caverna

La forma escolar tal como nosotros la conocemos estuvo ligada a una forma de representación del tiempo. La puntuación pedagógica del tiempo escolar suponía la preeminencia del pasado sobre el presente. En este sentido, podemos decir que las prácticas escolares han sido “tradicional”, esto es, se ordenaron en relación a un “pasado” que aparecía revestido de autoridad, definición misma de lo que es una tradición.

Tres preguntas intentaremos aquí abordar: ¿De qué está hecha la eficacia que rodea a las tradiciones? ¿De qué manera la forma de lo escolar procesó la idea de “tradición”? ¿Qué pasa cuando ese “pasado revestido de autoridad” deja de operar como soporte de las prácticas pedagógicas?

1-La fuerza de las Tradiciones

Un rápido y primer acercamiento al concepto de tradición nos permite pensar

en las prácticas que “inventa”¹ el hombre ante la necesidad de construir un soporte “temporal” que garantice la permanencia del pasado en el presente y por ende una continuidad de la cual sostenerse.

La tradición no refiere así a ningún particular cuerpo de creencias y prácticas, sino a la manera en que se organizan dichas prácticas y creencias en relación al tiempo. La tradición es una manera de manejar el tiempo y el espacio que inserta cualquier actividad o experiencia particular en la continuidad del pasado, presente y futuro y estos a su vez se estructuran por prácticas recurrentes. (Giddens: 1999, 45)

Toda tradición es en este sentido una forma de “representación” de los antepasados, una “Referencia” exterior que brinda seguridad, en tanto garantiza la continuidad necesaria entre los muertos y los vivos. Pierre Legendre nos ha enseñado que sin esta representación de los antepasados la reproducción humana se detendría. La inscripción en una genealogía, dice este psicoanalista, opera para instituir lo vivo, se trata de la necesidad de hacer sociedad con lo que está muerto, con los muertos (Legendre: 1996, 43).²

El pasado construido como tradición cumple entonces una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la

¹ Es Eric Hobsbawm quien utiliza el concepto de “tradiciones inventadas” para dar cuenta de la importancia que las tradiciones adquirieron durante la época moderna.

² Régis Debray nos ofrece una interesante diferenciación entre los términos *hérédité*, -aquello que refiere a la transmisión de caracteres biológicos y genéticos-, y *héritage*, que justamente apunta al ámbito de lo jurídico y lo cultural. Así, Debray traduce: “La herencia es de todos los seres vivientes, sólo el hombre es heredero” (1997, 96)

construcción de sus propios discursos. La persistencia de los hechos de la cultura nos inscribe así en una continuidad y nos asegura que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que precede³.

Al mismo tiempo, esa referencia a un mismo “Otro”, a un discurso autorizado y socialmente reconocido, permite a los individuos sentirse “perteneciendo” a una comunidad. Un “Otro” es definido como la instancia por la cual se establece para el sujeto una anterioridad fundadora a partir de la cual un orden temporal y espacial se vuelve posible.

De esa operación sobre la temporalidad que toda tradición realiza, de ese trabajo sobre la memoria, dependerá entonces la conformación de un lazo social, de un nosotros, de una identidad colectiva. Así, las tradiciones poseen una fuerza ligante. Cohesión, seguridad, protección, estabilidad, conservación⁴, son algunas de las palabras que describen el papel que cumplen las tradiciones en la construcción pero sobre todo en la subsistencia de muchos pueblos.

Ahora bien, esto es posible en tanto la tradición es pensada sobre la base de un tiempo de larga duración, y sostenida sobre la autoridad que otorga el pasado. En un contexto tradicional el pasado se

convierte en estructurante y modela el presente a partir de un conjunto de creencias y sentimientos colectivos compartidos, que se convierten en incuestionables. Son los guardianes, ancianos, mayores, los que –sabiduría mediante- tendrán acceso a la verdad de la tradición, ya que esta no puede demostrarse si no es por intermedio de sus interpretaciones. Son ellos además los encargados de custodiar y de hacer perdurar las tradiciones.

Al decir de Hanna Arendt esa autoridad asentaba en los cimientos del pasado “brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres mas inestables y triviales que conocemos”(1999,105). En la historia de Roma, la tradición santificaba el pasado, conservándolo al transmitir de una generación a otra el testimonio de los testigos y protagonistas de la fundación sacra y después la habían aumentado con su autoridad a lo largo de los siglos. En la medida que esa tradición no se interrumpiera, la autoridad se mantenía intacta. Era inconcebible actuar sin tradición, es decir, sin las normas y modelos aceptados y consagrados por el tiempo, sin la ayuda de esa sabiduría de los padres fundadores.

Las estrategias constitutivas de toda tradición -memorias, rituales, guardianes, rutinas- funcionan entonces a modo de garantía de nuestra inserción en la historia, y mucha de su eficacia reside en la capacidad de brindar seguridad a los sujetos, teniendo una fuerza vinculante debido a sus contenidos normativos, de tal manera que el concepto de tradición se acerca muchas veces a la misma idea de “ley”. La tradición no solo representa lo

³ Al decir de Hanna Arendt es en esa persistencia o repetición donde reside la posibilidad de que “*los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que han nacido como forasteros*”, ya que “*sin testamento, sin tradición –que selecciona y denomina, que trasmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cual es su valor- parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo (...) ni pasado, ni futuro*”. (1999, 11).

⁴ Tradición es quizás uno de los términos más importantes del conservadurismo. Arendt toma este concepto para dar cuenta de la definición misma de la educación. No hay educación que no sea en este sentido, “conservadora”.

que “se hace” en una sociedad, sino también lo que “debería hacerse”.⁵

Las tradiciones eluden la contingencia, el azar, limitan la incertidumbre, y en tanto permiten una suerte de anclaje en el tiempo(6) sostienen la posibilidad de “predecir” o “anticipar” el futuro.

Los tiempos actuales, tiempos que algunos teóricos llaman post-tradicionales, traen consigo otros nombres, que comienzan a desplazar el peso de lo tradicional como “tribunal externo” (Laclau: 1997): riesgo, deriva, autonomía, novedad, rapidez, cambio rápido, flexibilidad. Estos nombres marcan importantes desplazamientos en la forma escolar tradicional.

Las tradiciones eluden la contingencia, el azar, limitan la incertidumbre, y en tanto permiten una suerte de anclaje en el tiempo sostienen la posibilidad de “predecir” o “anticipar” el futuro. Los tiempos actuales, tiempos que algunos teóricos llaman post-tradicionales, traen consigo otros nombres, que comienzan a desplazar el peso de lo tradicional

⁵ La película “Jinete de ballenas” (Whale Rider, Nueva Zelanda-2002) es una buena muestra del carácter normativo e inamovible que poseen muchas tradiciones, pero también de la seguridad ontológica que esto produce.

⁶ “Anclar” en el tiempo es posible en tanto existe largo plazo, rutina, repetición; es esto lo que permite pensar en un futuro “anticipable”. Al decir de Bauman ese tiempo “rutinizado” de la tradición tenía eficacia además porque “*unía sus fuerzas con los altos muros de ladrillo y con las puertas estrechamente vigiladas para proteger el lugar de posibles intrusos; y para impedir que los que se encontraran dentro del lugar lo abandonaran a voluntad. El tiempo congelado de la rutina fabril, junto con los ladrillos y el cemento de los muros de las fabricas, inmovilizaba el capital como la mano de obra empleada*” (Bauman: 2005, 125)

como “tribunal externo” (Laclau: 1997): riesgo, deriva, autonomía, novedad, rapidez, cambio rápido, flexibilidad. Estos nombres marcan importantes desplazamientos en la forma escolar tradicional.

2-La forma escolar tradicional

Lo “tradicional” no goza de buen crédito en el terreno pedagógico. Por el contrario, diríamos que el proyecto de una pedagogía no-tradicional ha sido desde siempre el ideal a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico.

En un rastreo por manuales de pedagogía de diferentes épocas encontramos que el término “pedagogía tradicional” aparece asociado a numerosos significados, fijándose a lo largo de la historia algunos sentidos más que otros. Así como para el mundo Ilustrado la tradición era dogma e ignorancia, la pedagogía tradicional, siempre opuesta a “lo nuevo”(7) suele aparecer como lo viejo, caduco, antiguo, vetusto, anacrónico, conservador. Lo no tradicional irá adoptando diversos nombres a lo largo de la historia, nombres que siempre aluden a un estado de cosas “renovador, innovador, reformado, progresista, transformador, constructivo, avanzado, liberador o crítico”.

Así, la pedagogía tradicional se ha articulado a distintos significantes a partir del campo desde el cual retroactivamente se la construya(8). Un modelo pedagógico

⁷ Luzuriaga afirma en este sentido que “*la historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La educación nueva es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía*” (1950:12).

⁸ Para pensar la idea de este “pasado” que no existe sino que se “inventa” Zizek afirma: “En cuanto entramos en el orden simbólico, el pasado esta siempre presente en forma de *tradicón histórica* y

deviene tradicional a partir de aquella pedagogía que desde cada actualidad reconoce su crítica a la tradición anterior.

Lo “tradicional” no goza de buen crédito en el terreno pedagógico. Por el contrario, diríamos que el proyecto de una pedagogía no-tradicional ha sido desde siempre el ideal a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico

Remisión donde siempre lo tradicional termina ocupando un mal lugar.

Si intentamos correr de las “maldades” a las que se ha vinculado históricamente a la pedagogía “tradicional”, encontramos una idea que insiste y que entendemos no es menor: la de un espacio y un tiempo donde algo se “conserva”. Como dijimos, este término es constitutivo de las tradiciones. Laurence Cornu nos propone indagar en esta idea de conservación a partir de la metáfora de los “conservatorios de música”. Nos dice:

“... uno aprende sin duda ahí música y algunos aspectos de la música antigua, pero no necesariamente para decir sólo vamos a hacer esa música; pero para decir que solamente en algunos lugares protegidos, aquello que haya valido la pena en el pasado puede permanecer vivo.

Con la idea de que si uno no asume esta forma de protección de las obras, ellas son

el significado de estas huellas no está dado; cambia continuamente con las transformaciones de la red significante. Cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda tradición, reestructura la narración del pasado, lo hace legible de otro modo, nuevo (...) estamos todo el tiempo “rescribiendo historia”, dando retroactivamente a los elementos su peso simbólico incluyéndolos en nuevos tejidos —es esta elaboración la que decide retroactivamente lo que “habrán sido”. (Zizek: 1992, 88)

esencialmente frágiles y en consecuencia van a perderse” (2000).

Creemos que pensar el vínculo pedagogía-tradición implica recuperar esta idea de “conservación” para oponerla a las nociones a las que suele asociársela: artificialismo, dogmatismo, intelectualismo, enciclopedismo.

Para la pedagogía tradicional el tiempo de la educación está separado del tiempo de la vida, establece una temporalidad diferente de la temporalidad de la vida, al decir de Larrosa “no se trataba del tiempo biológico e individual de una vida particular sino del tiempo histórico y colectivo de la cultura, tiempo donde el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir el futuro” (1996, 583) En este sentido, la educación incluye en su definición misma la idea de filiación a una tradición existencial, tradición que al decir de De Lajonquière “ya sabía que hacer con la vida”.(1999)

En el caso de la “pedagogía tradicional” el carácter conservador estaba dado por ese aislamiento que delimitaba la educación en un espacio y un tiempo interrumpido, aislamiento que como explica Snyders (1974) se manifiesta en la estructura de los internados pero también en el contenido de la enseñanza, esencialmente constituido por el mundo antiguo: un universo puramente pedagógico que se define por su separación del mundo exterior.

Es así que el carácter de aislamiento que asume la pedagogía tradicional da cuenta de la necesaria traducción⁹ que aquel

⁹*Transmisión, traducción y traición*, proceden en el latín de *tradio*, que tiene todos los significados que corresponden al verbo *tradere*, siendo el de tradición sólo uno entre muchos. La cercanía de los términos traducción y tradición nos indica ese proceso en el que una obra pierde algo del original y necesariamente añade algo que el original no

que ingresara al territorio escolar debía realizar, este adaptarse a un espacio que siempre resultaba extranjero. Un corte entre escuela y sociedad que se manifiesta en la autonomía de la cultura escolar.

De allí las estrategias que la pedagogía tradicional -como toda eficaz forma de tradición-, logrará darse. Un lenguaje que solo tiene sentido para los “creyentes” que participan de la tradición. Lenguaje propio de los rituales que funcionaban como lugares de engarces de lo colectivo. Lenguaje vinculado a la palabra de los guardianes, autorizados a interpretar los archivos, cuidadores y vigilantes encargados de la preservación de la tradición. Guardianes encargados de la transmisión, ya que preservar una tradición en el tiempo, es “pasarla”. “Transmisión” que supone como requisito ineludible la autoridad de un adulto que interviene sobre una naturaleza infantil. Transmisión entendida como acto de “hacer memoria”, tarea en la que se juega la invención de una representación del pasado constitutiva no sólo de la identidad individual, sino también de la identidad colectiva.

Una representación del pasado que se actualiza en la fuerza de la repetición propia de un tiempo rutinario que en tanto tal, produce seguridad y permite eludir la contingencia.(10)

tenía.

¹⁰ Sobre las paradojas de este tiempo rutinario, nos dice Horacio Gonzalez: *“La recurrencia, el monolito de la recurrencia –el lugar fijado que puede ser el mozo de un bar que nos atiende permanentemente- lo que hace es hacer menos pavorosa la vida, pero al mismo tiempo solemos protestar por la recurrencia: solemos decir “siempre lo mismo (...) esta es una repetición ya insoportable”. Es otra paradoja porque ninguno de nosotros podría tener jamás las sutiles y ultimas habilidades por las cuales podríamos decidir en que momento cortamos el circuito de*

El interior de la escuela tenía la forma de un espacio donde el tiempo se perdía, y el pasado se conservaba, y es fácil para nosotros reconocer estos elementos en nuestra historia escolar.

Es esta idea de “conservación” la que, entendemos, liga necesariamente a toda tradición –y a la pedagogía tradicional- a los conceptos de seguridad, confianza, certeza, categorías que, desde las teorizaciones de las ciencias sociales, se analizan hoy como fuertemente socavadas.

3-El agotamiento de lo tradicional

“Las “instituciones” donde la infancia cobijaba con seguridad su inseguridad, sus preguntas sin respuestas, al mismo tiempo que conocía las respuestas de los adultos y su exigüidad, estas instituciones que eran la escuela y la familia, donde se jugaba la suerte de la tradición frente a la angustia, el sistema contemporáneo las destruye (le basta con pervertir su finalidad) al poner al niño en contacto inmediato con sus exigencias (...) No hay tiempo que perder preguntando a los antiguos, a la tradición (...) Hay que hacer desaparecer a los muertos, o ponerlos al servicio del desarrollo” Francois Lyotard: 1997

Las coordenadas de tiempo y espacio cambian con la llegada de la modernidad, categorías fundamentales en la experiencia humana, lejos de ser inmutables, están sujetas al cambio histórico. Justamente uno de los elementos que dan cuenta del pasaje a la modernidad es la pérdida de un “pasado” mejor: ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscrito y seguro,

ritualidad de nuestras vidas. ¿Cortaríamos una ritualidad familiar, dejaríamos de festejar un cumpleaños, dejaríamos de ir siempre al mismo bar porque eso ya no sería el orgullo de nuestra fidelidad, sino una forma de la burocracia en nuestra vida? (2002)

con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un espacio donde el tiempo fluía de manera regular y en un núcleo de relaciones permanentes (Huysen: 2000). La modernidad se deshizo del pasado revestido de autoridad, “Dejad que los muertos entierren a los muertos”, proclamaba Marx en el 18 Brumario. La inmensa fe en el futuro requería de la destrucción del pasado.

Las coordenadas de tiempo y espacio cambian con la llegada de la modernidad, categorías fundamentales en la experiencia humana, lejos de ser inmutables, están sujetas al cambio histórico. Justamente uno de los elementos que dan cuenta del pasaje a la modernidad es la pérdida de un “pasado” mejor

Así, siguiendo a algunos historiadores, podríamos afirmar que la modernidad fue un primer tiempo posterior a la tradición, en tanto las formas de vida introducidas por la modernidad instauraron discontinuidades profundas con las modalidades tradicionales de ordenamiento social.(11) Tzvetan Todorov ubica a partir del siglo XVIII, el surgimiento en Europa de un tipo de sociedad que se caracterizará por haber “dejado de apreciar incondicionalmente las tradiciones y el pasado”, una sociedad que ha ubicado la mirada en el porvenir, y

¹¹ Si bien es cierto que la historia de la humanidad no puede entenderse en términos de un desarrollo lineal y que encontramos profundos cambios en otros períodos de la historia, podemos afirmar que existe un particular y acentuado conjunto de discontinuidades que se asocian al período moderno. Se avanza en ellas en Giddens: 1999.

ha hecho “retroceder la memoria en beneficio de otras facultades”.(12)

La modernidad es así entendida como una ruptura con el pasado, una ruptura estética, moral, política y epistemológica, ruptura que estimula la autoconciencia del presente, y una orientación en dirección al futuro basada en las ideas de cambio, progreso, experimentación, innovación y novedad.

Claro que si seguimos a Hobsbawm, la modernidad se verá abocada a la tarea de “inventar” tradiciones como medio no solo de construcción de legitimidad y justificación de las nuevas formas de poder que se inauguran, sino como forma de hacer frente al cambio y al movimiento, una medida de “seguridad” frente al desorden que provoca la caída de las ofertas simbólicas de la tradición pre-moderna. Hobsbawm se ha detenido a analizar el funcionamiento de los “emblemas”:(13) monumentos, ceremonias públicas, rituales, símbolos, banderas, cánticos, vestimentas, deportes de masas, y “escuelas” se constituyen en

¹² Todorov muestra como la idea de vanguardia artística aparece en el siglo XIX, como movimiento que se articularía en torno al “futuro” en vez del “pasado”; y a partir del cual el criterio de “novedad” pasa a ser la condición de valor artístico. Es una característica básica del modernismo y de las vanguardias el gusto por lo nuevo, “...la obra afirma su originalidad y rechaza la relación con la tradición (ya no se imita: ¡ni al mundo, ni a los antiguos!)”. Modernos y Postmodernos. Revista Antroposmoderno. En: www.antroposmoderno.com.

¹³ Al decir de Legendre: “En el registro estrictamente familiar o de los anexos sociales de la ficción familiar (antiguas corporaciones, fraternidades, etc.), los emblemas asumen la misma función de garantizar lo verdadero, en la perspectiva de representación de una garantía suprema de la verdad. Allí donde el humano funciona como cuerpo, sea de carne y hueso, sea de ficción, funciona el relevo de las metáforas para apearse a la Referencia de la que procede la legitimidad fundadora”. (1996, 184)

instrumentos nuevos que durante el siglo XIX “inventan” los estados europeos, instrumentos necesarios para asegurar o expresar identidad y cohesión social, y estructurar las nuevas relaciones sociales. Quisiera tomar una cita del propio Hobsbawm para pensar nuestra actualidad.

En la Historia del Siglo XX, este historiador nos dice:

“La destrucción del pasado, o mas bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos mas característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven”

Si la modernidad fue en si misma una época de quiebre con el pasado, con la tradición ¿Qué es lo “nuevo” a lo que esta cita nos enfrenta? ¿De que nuevas grietas nos habla Hobsbawm? ¿De que hablamos cuando hablamos de tiempos post-tradicionales?

Si revisamos los argumentos que describen el orden social actual, son las nociones de certeza y seguridad las que con más evidencia aparecen puestas en duda. Slavoj Zizek lo explica de esta manera:

“La sociedad actual es totalmente reflexiva, ninguna naturaleza o tradición proporciona una base firme sobre la que podamos apoyarnos, e incluso experimentamos nuestros impulsos mas íntimos como resultado de nuestras elecciones. ¿Cómo hay que alimentar y educar a los niños? ¿Cómo debemos proceder para la seducción sexual? ¿Cómo y cuánto tenemos que comer? ¿Cómo podemos distendernos y divertirnos?

Todas estas esferas han sido colonizadas por la reflexividad, es decir, son experimentadas como objetos de aprendizaje y decisión (...) Si la primera Ilustración se proponía crear una sociedad en la cual las decisiones fundamentales perdieran su carácter irracional, basándose en buenas razones, (en una comprensión correcta del estado de cosas): la “segunda Ilustración” nos impone a cada uno de nosotros la carga de tomar decisiones cruciales, que podrían afectar nuestra supervivencia, sin que podamos basarlas adecuadamente en nuestros conocimientos” (Zizek: 2001, 357-359)

Si la sociedad moderna pretendía desmontar el abrigo simbólico de la tradición pre-moderna para así instalar sus nuevas formas simbólicas, la sociedad actual -a la que algunos sociólogos denominan “de riesgo”-, nos habla del desencantamiento de ese proceso, “una modernización que antropologiza, cuestiona, problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando para ello desde el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, su capacidad de juicio frente a sucesos de la vida cotidiana” (Gaviria: 2006)

Si la primera Ilustración se proponía crear una sociedad en la cual las decisiones fundamentales perdieran su carácter irracional, basándose en buenas razones, (en una comprensión correcta del estado de cosas): la “segunda Ilustración” nos impone a cada uno de nosotros la carga de tomar decisiones cruciales, que podrían afectar nuestra supervivencia, sin que podamos basarlas adecuadamente en nuestros

conocimientos” (Zizek: 2001, 357-359)

Lo primero que podemos decir entonces, es que en un orden post-tradicional la reflexividad universalizada se transforma en el principio regulador de la acción. Así, las fuentes de significado colectivas -la tradición, en nuestro caso- están sufriendo de agotamiento, quiebre y desencantamiento. Si estas eran el “soporte” de las sociedades modernas hasta bien entrado el siglo XX, su pérdida hace recaer sobre los individuos todo el esfuerzo de definición. Esta crisis de las “ficciones de seguridad” genera una apertura de oportunidades y compulsiones para la acción, donde los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías. El sólido mundo de la tradición pasa a ser objeto de elección y decisión (Antelo: 2001) “Individualización” de la acción indica entonces la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y la compulsión a encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Los procesos de individualización presuponen un sujeto que debe ser, -al decir de Beck- al mismo tiempo actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales y convicciones. Requisitos que no ofrecen ningún tipo de orden, pero piden amablemente al individuo que se constituya a sí mismo, que planea, entienda, diseñe y actúe, o que sufra las consecuencias; consecuencias que, en caso de fracaso, serán responsabilidad de “uno mismo”.

Así, la reconstrucción del pasado que proveía la tradición pasa a convertirse en una responsabilidad y en una exigencia distintivamente individual. En términos de Zizek, “la libertad de decisión de la que disfruta el sujeto de la sociedad de riesgo

no es la libertad de alguien que puede escoger libremente su destino, sino la libertad angustiante de alguien constantemente obligado a tomar decisiones sin conocer las consecuencias”(Zizek: 2001, 359)

Individualización o individuación no significa entonces ampliación de los márgenes de elección personal, no se traduce en un aumento de la libertad subjetiva por sobre los mandatos sociales, no se trata de un movimiento de emancipación, sino por el contrario, un programa de vida compulsivo para el cual se carece de los recursos necesarios para hacer efectiva la autoafirmación.

Lejos de vernos por fin liberados del peso normativo de la tradición, veremos entonces desesperados intentos por compensar la falta del “OTRO” con muchos “pequeños otros” sustitutos. La búsqueda de autoridades está así, a la orden del día; al decir de Marcelo Carusso “hay padres por donde se mire”(2001)

3- Los desafíos de la pedagogía en un orden post-tradicional

¿Cuál es el impacto de estas ideas al interior del campo pedagógico? ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la forma escolar sin la protección de las regulaciones tradicionales?

a- En primer lugar, podríamos decir que los dispositivos de la pedagogía ya no son fijados y regulados por valores exteriores o “trascendentes”. La escuela ya no es una “maquinaria” social cuyo sentido, situado en la “cima”, se propaga y se transforma en “personalidades sociales” a través de rituales, rutinas y modelos del pasado. Los alumnos están obligados a producir sus propias significaciones, a organizarlas y a construir su experiencia escolar. El sentido de la educación se convierte entonces en

algo “inmanente”, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. La “producción” de los individuos, función de las instituciones educativas, parece entonces cambiar de naturaleza. (Dubet, Martuccelli: 2000)

¿Por qué es útil trabajar, de que manera la escuela permite el crecimiento, porque llevar a cabo una vida escolar y una vida juvenil, en que medida los aprendizajes escolares son necesarios para la formación de uno mismo y de su autonomía? ¿Porque y como motivarse? Estas preguntas se planteaban sin duda en la escuela republicana, pero la institución proponía respuestas establecidas (...) Hoy estas preguntas son mucho mas problemáticas (...) son los actores mismos quienes en función de sus recursos escolares y sociales, deben construir su experiencia escolar, deben constituirse como sujetos de sus estudios (Dubet y Martuccelli:2000, 210)

Podríamos pensar que el vuelco a la psicologización de las relaciones pedagógicas, el incremento de la preocupación por la autonomía de las instituciones, y el margen de iniciativa que se les otorga, forman parte de este proceso que algunos sociólogos llaman “desinstitucionalización”(14). En las

¹⁴ La desinstitucionalización señala una manera distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir, un modo totalmente distinto de concebir la socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades “trascendentes” ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como co-producciones sociales, compuestos por metas múltiples y a menudo contradictorias, co-producciones en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas mas o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen a si mismos como actores y sujetos (...) la desinstitucionalización provoca la separación de dos procesos que la

sociedades actuales, la “dependencia” ha pasado a ser una condición “vergonzante” (Sennet: 2000), se supone entonces que “arriesgarse” es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado.

La “unidad” que proponía la pedagogía tradicional, la que suponía una fuerte homogeneidad en los valores a transmitir, ya no parece ser tal. Como explican Dubet y Martuccelli, los valores compartidos aseguraban la regulación de los roles.

En las sociedades actuales, la “dependencia” ha pasado a ser una condición “vergonzante” (Sennet: 2000), se supone entonces que “arriesgarse” es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado.

Hoy, caídas las jerarquías institucionales, los individuos -quienes eran el desenlace del proceso institucional-, se chocan en la cima de la jerarquía de la acción; la subjetividad que era concebida como la interiorización de las presiones sociales, pasa a ocupar el centro de esta integración (Op.cit; 212). No hay entonces conformidad a reglas generales sino producción de experiencias propias, auto producción de normas, sintetizando, se trata del nuevo imperativo de “ser ellos mismos siendo el producto de sus obras” (Op. Cit, 238)

Nos preguntamos; ¿Pueden vincularse la pedagogía y la autoformación? ¿Como ser “uno mismo” sin la “mirada de los otros”?

sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 201)

¹⁵ El trabajo de Tiramonti (2005) trabaja sobre esta idea en relación a los “sentidos” que cada institución educativa se da a si misma, en un sistema educativo fragmentado.

¿Qué tipo de pedagogía puede pensarse sin producción de lazos? ¿Cómo articular los desafíos del individuo con las apuestas colectivas?

En términos de Foucault, ¿Cómo “gobernarse a si mismo” realizando acciones en las que uno es el objeto de esas acciones, los dominios en que se aplican, los instrumentos a los cuales tienen que recurrir y el sujeto que actúa?

b- En segundo lugar, el debilitamiento de la idea de tradición nos enfrenta al corrimiento de lo que -hasta hace poco tiempo- entendimos por “formación” de los sujetos.

Algunas propuestas pedagógicas parecen “leer” esta nueva realidad, como un desafío para la pedagogía que debería de ahora en más, “acompañar el encuentro del yo favoreciendo las competencias del obrar autónomo a partir de si mismo”. Una nueva pedagogía crítica que entiende que estos “procesos de individualización son en si mismos procesos de formación o de constitución de subjetividades, (...) que apuntan al fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos comprensivos, un concepto reflexivo de educación, donde los individuos adquieren las condiciones previas que les permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las contingencias de la vida. (Gaviria: 2006, 94)

La respuesta que le cabe a la pedagogía frente a las necesidades de orientación de la individualización consistiría en este registro, “en la formación, a partir de la edad juvenil, de capacidades que pongan al individuo en condiciones de crearse a si mismo orientaciones válidas, búsquedas

itinerantes de referentes normativos” (Gaviria: 2006)

Cierta lógica cercana al gerenciamiento se hace presente en discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas y en la idea de autoridad, reivindicando el “si mismo” y las “disposiciones personales”. Una educación amenazada por el espectro de “el culto de si mismo”.

Estas afirmaciones abren a nuestro juicio una pregunta compleja para pensar el campo educativo: ¿Cómo pensar la formación de un sujeto sin tener en cuenta los apuntalamientos culturales y sociales que lo inscriben en una historia, en un contexto de recursos y raíces?

Entendemos que lejos de que la sociedad de riesgo movilice a los sujetos a “reflexionar sobre las condiciones vitales en las cuales se desenvuelve, recuperando de esta forma su experiencia”(Gaviria, op.cit); en un contexto donde estamos obligados a decidir, donde desaparecen las formas sociales que producían ordenes vinculantes y ficciones de seguridad relevantes para la acción; lo que domina es el imperativo de abstenerse. Al decir de Beck “Quien describa el mundo como riesgo, en último término devendrá incapaz de actuar, lo relevante aquí es que la expansión e intensificación de la intención de control acaba produciendo su opuesto”. (2001, 23)

Estamos más cerca entonces de pensar las complejidades que a la pedagogía le genera la ausencia de ese enunciador colectivo portador de credibilidad para un sujeto que ve crecer su libertad al mismo tiempo que disminuyen su solidez y sus certezas.

Como enunciábamos anteriormente, quizás la proliferación de “expertos” especialistas de todo tipo sea un síntoma de esta época post-tradicional, que intenta “ocultar” la incertidumbre y la angustia que la toma de decisiones a la que nos vemos expuestos cotidianamente, nos genera.

Lejos estamos entonces de pensar que los sujetos de esta “modernización reflexiva” estén en actitud “performante”, en búsqueda de síntesis de cambio y gestión de conflictos” (Gaviria: 2006) No creemos que la individualización signifique “libre decisión” de los individuos, por el contrario, los individuos se enfrentan a la angustia de “no tener mas elección que elegir como ser y como actuar”. La seguridad y el sentimiento de pertenencia, se ven reemplazados por la incertidumbre y la “fatiga” de ser uno mismo¹⁶. Individuos que ven crecer su autonomía al mismo tiempo que sus responsabilidades.(17)

(...) quizás la proliferación de “expertos” especialistas de todo tipo sea un síntoma de esta época post-tradicional, que intenta “ocultar” la incertidumbre y la angustia que la toma de decisiones a la que nos vemos expuestos cotidianamente(...)

Así, paradójicamente, cuando ninguna tradición nos indica desde el exterior que

¹⁶ Ehrenberg, A.(2000)La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva Visión: Bs. As.

¹⁷ Remitimos al capítulo “Fracaso”, del texto de Richard Sennet “La corrosión del carácter”. Allí, un grupo de programadores que pierde su empleo en una oficina de IBM, intenta explicar la causa del despido. El momento clave aparece cuando reconocen su “responsabilidad personal”; “*lo que debiera haber hecho es coger mi vida con mis propias manos...*”, debieran haberse “*arriesgado*”.

hacer y como conducimos, vemos resurgir la preocupación por la restauración de la ley, la necesidad de referentes estructurales y el pedido de “límites”.

En este sentido, el campo de la norma que definía toda tradición, podía resultar alienante, al igual que el tiempo rutinario que la secundaba, pero siempre se encontraban allí medios de evasión. Si durante mucho tiempo la pedagogía crítica sostuvo la pancarta de la “emancipación” en un movimiento declaradamente antiinstitucional; en la actualidad el tema de de remitirse-a- la- ley y de- los- límites- que- no- deben- ser- sobrepasados sucede manifiestamente a las aspiraciones colectivas a que ya no se pongan límites a la libertad de elegir cada uno su propia vida (Ehrenberg: 2000). Ya no es entonces la ruptura con el orden establecido, la contravención a la norma, sino la búsqueda de ella lo que espanta. El deseo de entrar en el campo de “la norma”, es hoy leído como un signo de decadencia de los valores tradicionales de la familia, la escuela, la nación, más precisamente de “la autoridad” y la “ley” en todas sus formas¹⁸.

Si la tradición es, tal como argumentamos, un mecanismo de conservación de las identidades colectivas y un depósito de pautas, normas o leyes que mostraban un camino a seguir, ¿que mecanismos utiliza nuestra época capaces de asegurar esa continuidad y la identidad? ¿Puede

¹⁸ “El gran deseo de normatividad de la antiguas minorías perseguidas siembra el desorden en la sociedad. Todos temen, en efecto, que no sea otra cosa que el signo de una decadencia de los **valores tradicionales** de la familia, la escuela, la nación, la patria y sobre todo la paternidad, el padre, la ley del padre y la autoridad en todas sus formas (...) de allí la evocación constante de las catástrofes presentes y venideras: los profesores apuñalados, los niños violadores y violados, los automóviles incendiados, los suburbios librados al crimen y la ausencia de toda autoridad” (Roudinesco:2003, 10)

construirse una identidad en un mundo hecho de puro presente?

La forma escolar se transforma así en un lugar donde la nostalgia habita con cierta credibilidad (pero solo como discurso nostálgico), o un lugar donde aún funcionan ciertas formas (irrelevantes) de resistencia a la completa desaparición del pasado (Larrosa: 1996:450). Resistencia al cambio como manera de protegerse de los desafíos de la “individualización”.

En el otro polo, la forma escolar aparece revestida de “lo nuevo”, en este sentido “ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos” (Tedesco: 2003, 106) Desde esta perspectiva, se considera que el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado, su función se resume en la tarea de enseñar el oficio de aprender, por lo que pasaremos a ser “acompañantes cognitivos” (Op.cit; 106) Aprender se ha convertido en un acto creativo donde el sujeto “debe” ser el protagonista.

A modo de cierre

El proyecto de una pedagogía “sin tradición” fue el ideal a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico. Lo “nuevo”, lejos de habernos liberado de las coacciones de la tradición nos enfrenta a nuevos riesgos y peligros. La autonomía y la libertad de acción en un contexto que se ha emancipado del pasado, no trajo la felicidad deseada.

Hablar de tradiciones nos obliga a prevenimos del gesto de pretender “volver”, respuesta rápida cargada de nostalgia por un viejo orden impregnado de certezas esenciales e inamovibles; pero también nos exige estar atentos a las loas por un sujeto que se gobierne a si mismo, y a los apocalípticos discursos que

pronostican el fin de toda idea de sociedad. Entendemos que el debilitamiento de las tradiciones nos exige repensar las formas de transmisión de la cultura, la representación que tenemos de la misma, los saberes por transmitir, y los destinatarios de la herencia.

En tiempos donde “el futuro llegó hace rato”, y no hay garantías de que “mañana es mejor” recuperar un sentido “positivo” de la tradición en tanto forma de contacto con el pasado quizás sea una forma de “cualificar” la vida. Un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese “pasado” es un modelo “inmune” y por lo tanto susceptible de ser devastado (Trímboli: 2006). Si la forma escolar debe ser “reinventada”, en ese contrato con el pasado, -contrato que no supone enquistamiento sino reconstrucción constante- residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad.

Hay un “secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra”, nos decía Walter Benjamín en su Tesis sobre la filosofía de la historia. Restablecer el diálogo con los muertos es hacer viable esta “cita secreta”, lo que creemos es el desafío del que debe hacerse cargo la educación.

“Los adivinos no consideraban el tiempo, ciertamente, como homogéneo ni vacío; trataban de extraer lo que se oculta en su seno. Quien tenga presente esto puede quizás llegar a hacerse una idea de la forma en que el pasado era aprehendido en la memoria, es decir, en si misma. Se sabe que a los judíos les estaba prohibido investigar el futuro. En cambio, la Thora y la plegaria los instruían en cuanto a la memoria. Esto los liberaba de la fascinación del futuro, a la que sucumben aquellos que buscan información en los

adivinos. A pesar de esto, el futuro no se convirtió para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque en dicho futuro cada segundo era la pequeña puerta por la que podía entrar el Mesías". (Benjamín: 2001)

BIBLIOGRAFIA:

Arendt, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Península: Barcelona.

Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997) Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Alianza: Madrid

Benjamín, W. (2001) Ensayos escogidos. Ediciones Coyoacan: México

Caruso, M. (2001) Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a "lo absoluto frágil" de Slavoj Zizek. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV, N° 9.

Cornú, L. (2000) Transmisión y temporalidad. Apuntes del Seminario Internacional de Maestría (UNER)

Debray, R. (1997) Transmitir. Manantial: Bs. As.

Dubet, F., Martucelli, D. (1999) ¿En que sociedad vivimos? Losada: Bs. As.

Ehrenberg, A. (2000) La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva Vision: Bs. As.

Gaviria, D. (2006) Formación y contingencia: propuestas pedagógicas desde la modernización reflexiva. En: Ospina, H., Narodowski, M., Martínez Boom, A. (comps.) La escuela frente al límite. Revista Ensayos y experiencias N° 62. Noveduc.

Giddens, A. (1997) La vida en una sociedad post-tradicional. En: Revista Agora N° 6.

Giddens, A. (1999) Consecuencias de la modernidad. Alianza: Madrid.

Gonzales, H. (2002) Paradojas de la memoria. Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año V. N° 10. Laborde editor.

Hobsbawn, E. y Ranger, T. (2002) La invención de la tradición. Crítica: Barcelona.

Huysen, A. (2000) En busca del tiempo futuro. En: Revista Puentes. Año 1, numero 2, diciembre.

Larrosa, J. (1996) La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación. Laertes: Barcelona.

Legendre, P. (1996) El inestimable objeto de la transmisión. Siglo XXI: México.

Luzuriaga, L. (1950) La educación nueva. Losada: Buenos Aires.

Roudinesco, E. (2003) La familia en desorden. Fondo de Cultura Económica.

Sennet, R. (2000) La corrosión del carácter. Anagrama: Barcelona

Snyders, G. (1971) Pedagogía progresista. Marova: Madrid.

Todorov, T. (s/f) Modernos y Postmodernos. Revista Antroposmoderno. En: www.antroposmoderno.com.

Zizek, S. (1992) El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI: Mexico.

Zizek, S. (2001) El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Paidós: Bs. As.

I NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

“Determinantes de la continuidad de los estudios a nivel superior”

Laura Di Capua

María Cecilia Mina

1. Introducción

La Educación ocupa un rol central y determinante en los procesos que definen la situación de las personas en la sociedad y más específicamente en los mercados de trabajo. Su trascendental importancia a nivel agregado en cuanto a la formación de capital social y educativo nacional es ineludible. “Los logros educativos son una variable que tiene gran peso en las opciones y planes de vida que pueden tener los miembros de una sociedad; y para el país en su conjunto, en un contexto económico internacional como el actual, donde el conocimiento y la innovación tienen un papel determinante, el nivel educativo alcanzado por sus ciudadanos potencia o limita sus posibilidades de competitividad y productividad económica.” (CIDE, 2008)¹⁹

Es un hecho ampliamente aceptado que la misma facilita y determina las oportunidades de movilidad social necesarias para el desarrollo de una nación. Por tal motivo, debería tener prioridad en la agenda política de cualquier gobierno facilitar el acceso a la

19 Calero et al, (2008). “Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español”. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

misma e implementar todo tipo de medidas que aseguren la permanencia de un mayor número de personas en el Sistema Educativo, de modo tal que aquella igualdad en el acceso luego rinda sus frutos.

Para el caso de Argentina, las universidades públicas gozan de un sistema no sólo de ingreso irrestricto sino también gratuito. En parte, esto ha generado un aumento considerable de la demanda en educación superior a lo largo de los años, especialmente a partir de la reinstauración de la democracia. Pero dicho aumento no ha estado acompañado por incrementos similares en la cantidad de graduados²⁰.

Con este trabajo se intenta realizar una aproximación al Problema de la Deserción en la Educación Superior, identificando cuáles son los factores que inciden en tal decisión. En la primera parte, se aborda el tema desde una perspectiva conceptual, esbozando una síntesis de diversos enfoques teóricos que han sido utilizados en los últimos 25 años para explicar dicho evento. Tales modelos fueron desarrollados enfatizando variables explicativas de diversa naturaleza (psicológicas, económicas, sociológicas, organizacionales y de interacción). En la segunda parte, se describen efectos de variables explicativas sobre las probabilidades condicionales de deserción y graduación, estimadas de acuerdo con investigaciones realizadas en la materia, aplicando modelos de riesgo proporcional. Dado que es el Estado quien provee los recursos monetarios necesarios para el

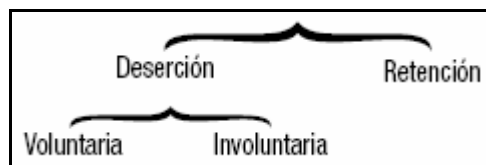
20 Tomando como ejemplo la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en 1973 la cantidad de ingresantes era 21.000 aprox., en tanto que, los egresados apenas superaban los 2.300. En 1999, la cantidad de inscriptos alcanzaba ya los 67.000, mientras que los graduados se mantenían en alrededor de los 2500. Cifras relativas similares se observan para las demás Universidades Nacionales del país.

financiamiento de la Educación Superior, resulta de particular importancia, tanto para éste como para las universidades, identificar cuales son los momentos de mayor riesgo de abandono e indagar sistemáticamente sobre los lineamientos que se expondrán a continuación, para posibilitar el diseño de políticas que prevengan la deserción, actuando sobre los factores que son mas controlables por las propias instituciones y así reducir el costo social y económico que conlleva el problema planteado en el presente trabajo.

2. Categorías para el Análisis

- Deserción: abandono de los estudios formales de una determinada carrera antes de alcanzar la graduación, se considerará un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación del estudiante. Este evento puede ser provocado por distintos motivos: pedagógicos, personales, familiares, económicos, sociales o vocacionales (Kisilevsky, 2002), aunque generalmente éste fenómeno se da por la confluencia de varios de ellos. Cabe destacar que, el abandono, puede ser Voluntario, fundado en una decisión del estudiante, o Involuntario, como consecuencia de una decisión institucional fundada en la reglamentación vigente.
- Retención: se entiende por este concepto a la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. Dentro de esta categoría podemos distinguir dos situaciones: la del estudiante que alcanza su título de grado en el tiempo mínimo establecido por la institución para conseguirlo y la de aquellos que no.

Diagrama N° 1



En este trabajo realizaremos especial hincapié en la Deserción de tipo Voluntaria.

3. Enfoques teóricos sobre la Deserción y Retención

Aquí se pueden identificar cinco grandes categorías para clasificar los enfoques sobre deserción y retención, de acuerdo con el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales: personales, familiares o institucionales. Estas categorías son:

- Psicológica
- Económica
- Sociológica
- Organizacional
- Interaccionista

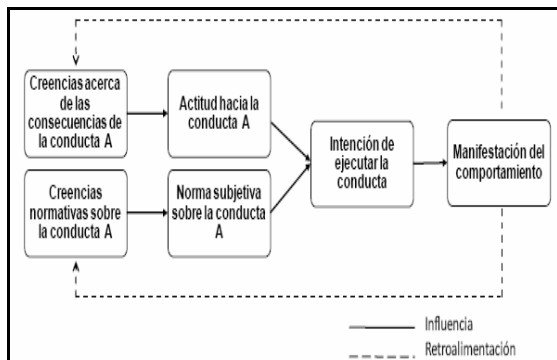
Adicionalmente, existe una visión complementaria a estas categorías, más integradora, la cual ha sido desarrollada a partir de los trabajos de autores como St. John *et al.*

3.1. Enfoque Psicológico

Abarca modelos centrados en el análisis de los “rasgos de personalidad” de los estudiantes. Una de las propuestas pioneras en este campo es la de Fishbein y Ajzen (1975). Ellos sugieren que las creencias de una persona influyen sobre sus intenciones y actitudes, resultando en la manifestación de un Comportamiento. De esta manera, estos autores incorporan la idea de que la decisión de desertar o persistir en los estudios se ve influida por las conductas previas, las actitudes respecto de la deserción y las normas subjetivas de comportamiento. Así este modelo concibe la deserción como un resultado del debilitamiento de las

intenciones iniciales, y la retención como un fortalecimiento de ellas. (Ver diagrama N° 2).

Diagrama N° 2. Modelo de Fishbein y Ajzen (1975). Teoría de la Acción Razonada



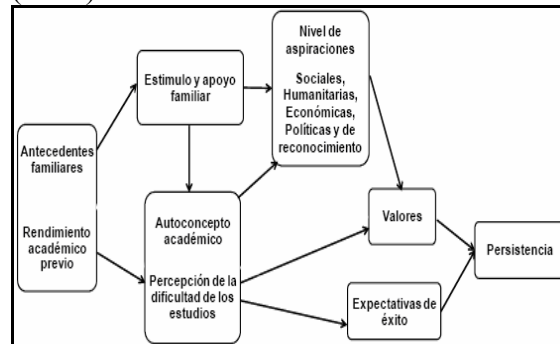
Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007)

Estas ideas fueron expandidas y enriquecidas por Attinasi (1986), que incorpora la idea de que sobre esta decisión además influyen las Percepciones y el Análisis que hacen los estudiantes acerca de su trayectoria universitaria.

Poco después, Ethington (1990, citado en Himmel, 2002) a partir de estos dos modelos, formuló una nueva estructura mucho más completa con base en una teoría más general sobre las “conductas de logro” de Eccles et al. (1983) y Eccles y Wigfield (2002), la cual comprendía atributos tales como la perseverancia, la elección y el desempeño. Según estos autores, el rendimiento académico previo influye de manera significativa en el desempeño futuro del estudiante, al actuar sobre su auto concepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Así mismo, el apoyo y el estímulo que recibe de su familia, también inciden sobre el auto concepto académico y el nivel de aspiraciones. A partir de este análisis, Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores. Además, pudo

observar que las expectativas de éxito estaban explicadas por el auto concepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios. Por ello, tanto los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad. (Ver diagrama No. 3).

Diagrama N° 3. Modelo de Ethington (1990)



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007)

Por todo lo expuesto en este apartado, podemos concluir que los modelos de Enfoque Psicológico, enfatizan la importancia de la influencia de las Variables Individuales o Personales, es decir, características y atributos del estudiante, que dan cuenta, con diferente grado de ajuste, de la deserción o persistencia.

3.2. Enfoque Sociológico

En forma paralela a los modelos descriptos se realizan las primeras producciones desde la perspectiva Sociológica. Estas enfatizan la influencia de factores externos al individuo en la retención, adicionales a las causas psicológicas. Entre estos modelos encontramos los aportes de Spady (1970), muy citado en la bibliografía sobre deserción universitaria. Su modelo se centra en la interacción que existe entre las características personales del estudiante y aspectos claves del ambiente institucional, fue desarrollado a partir de la teoría del suicidio de Durkheim, quien afirmaba que el suicidio es el resultado de

la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Por lo tanto, la probabilidad del suicidio aumenta cuando existe una baja consciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales).

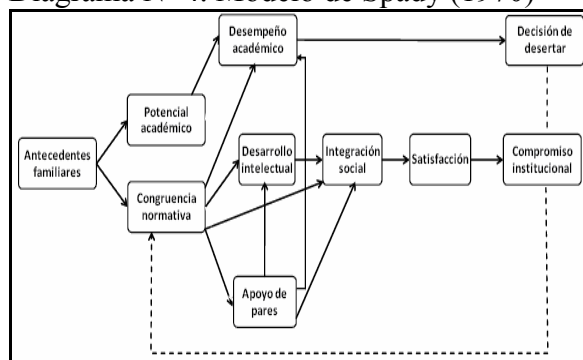
De acuerdo con Spady, estos mismos tipos de integración afectan directamente la retención de los alumnos en la universidad. Por lo tanto, la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. Señala igualmente, que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración social en la universidad. Por ello, la integración plena al ambiente universitario requiere de respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior. En su modelo, la integración social aumenta a partir de los valores compartidos con el grupo, las notas, la congruencia con las reglas y los amigos; lo cual a su vez incrementa el compromiso institucional y reduce las posibilidades de deserción. (Ver diagrama N° 4)

En este diagrama, se pueden observar las distintas relaciones que según Spady existen entre las diversas variables que influyen en la retención de los estudiantes en la universidad. A saber:

- El ambiente familiar influye sobre el potencial académico y la congruencia normativa;
- El potencial académico afecta el desempeño académico del estudiante;
- La congruencia normativa actúa directamente sobre el desempeño académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social;
- El apoyo de pares tiene un efecto directo no sólo sobre la integración social sino sobre el desarrollo intelectual y desempeño académico del estudiante;
- La integración social influye en la satisfacción del estudiante, en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional.

Finalmente, asegura Spady, que la probabilidad de que un estudiante abandone sus estudios es más alta cuando las distintas fuentes que lo influyen van en sentido negativo, ya que van a generar un deficiente rendimiento académico y un bajo nivel de integración social, y por ende, insatisfacción y falta de compromiso institucional. Contrario a lo que sucedería si los efectos van en sentido positivo y son congruentes con la situación inicial. En este caso, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las de la institución, lo que favorece significativamente su retención en la universidad.

Diagrama N° 4. Modelo de Spady (1970)



Fuente: Tomado de Donoso y Schiefelbein (2007)

3.3 Enfoque Económico

Mide la deserción como una relación Costo/Beneficio. Ponderando los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios percibidos contra los derivados de actividades alternas (trabajar por ejemplo). El individuo se dedicará a la actividad que considere le reporte mayores beneficios (por lo menos desde su percepción). La desventaja es que no siempre los beneficios percibidos son iguales a los reales.

Adicionalmente, los costos asociados a la permanencia en la Universidad son difíciles de cuantificar y la influencia de la percepción de la capacidad de solventar tales costos es un factor crítico.

De esta manera, surgen propuestas de evaluar posibles Subsidios focalizados, los cuales podrían representar una posible solución a este inconveniente, influyendo sobre la reducción de la deserción.

3.4. Enfoque Organizacional

Aquí tienen principal consideración las características que presentan las instituciones de la Educación Superior respecto de los servicios que éstas ofrecen a sus estudiantes. Como consecuencia, cumplen un papel fundamental las siguientes variables:

- ☞ Calidad de la docencia,
- ☞ Calidad de las experiencias de los estudiantes en el aula

Siguiendo esta línea, el agregado de beneficios proporcionados por la organización a los estudiantes suma Retención. Por ejemplo, relacionados a salud, deportes, cultura, apoyo académico, disponibilidad de los recursos bibliográficos, laboratorios etc.

Estas variables se encuentran dentro del ámbito de acción y planificación de las universidades, por lo tanto, pueden ser

intervenidas y tenidas en cuenta de modo estratégico.

Algunos autores señalan que el tamaño y la complejidad de las organizaciones tienen un impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención o deserción. Las instituciones más grandes y con organizaciones de egresados más estructuradas tendrían menor deserción, debido a su capacidad para ubicar a sus estudiantes en el mercado laboral. Las agrupaciones de egresados reflejan los recursos institucionales y los nexos que mantienen tales instituciones con grupos del exterior de tipo ocupacional y económico.

3.5. Enfoque de Interacciones

En términos generales, la partida de un estudiante es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como una organización, y lo importante de ésta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la organización colegiada. Lo clave de éste enfoque es el valor que les dan a los estudiantes en los niveles formales e informales de la comunidad universitaria.

Dentro de este enfoque, el modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997), es el de mayor influencia en cuanto a lo que estudios de retención estudiantil se refiere. Sus desarrollos representan una expansión del propuesto por Spady con aportes adicionales²¹. Desde una perspectiva amplia, la Retención puede ser interpretada como el resultado de la

²¹ Añade al modelo de Spady, la teoría del intercambio de Nye (1979), la cual plantea que las personas tienden a evitar las conductas que implican un costo de algún tipo para ellas y por ende buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales.

“correcta” Integración social y académica del alumno a la Institución.

Considera que a medida que el estudiante transita a través de la educación superior, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó, ya que ingresa a ella con un conjunto de características que influyen sobre su experiencia en la educación universitaria. Entre estos antecedentes, se encuentran:

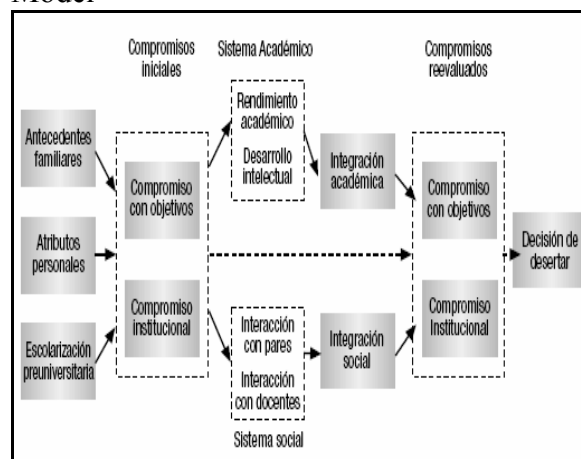
- ☞ Aspectos familiares (nivel socioeconómico y cultural, valores inculcados)
- ☞ Atributos personales
- ☞ Experiencia académica preuniversitaria,

los cuales se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución (Integración Social), así como para la consecución de su meta que es la graduación o titulación (Integración Académica). Además, incluye dentro de la integración académica el rendimiento académico y el desarrollo intelectual; y en la integración social, tiene en cuenta además del desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar), la participación en actividades extracurriculares.

En resumen, entre más consolidado esté el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, y mejor sea su rendimiento académico e integración social, es menor la probabilidad de que el estudiante deserte.

A continuación se presentan las influencias de las relaciones esbozadas en el Diagrama N° 5.

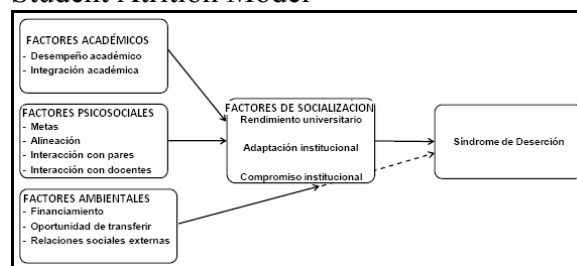
Diagrama N° 5. Modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997). Student Integration Model



Fuente: Tinto (1987). Tomado de Himmel (2002)

Otro modelo ampliamente reconocido bajo este enfoque, fue el desarrollado por Bean (1980, 1983, 1985), quien le incorporó al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price (1977) en el contexto de las organizaciones laborales. En su investigación sobre la deserción, Bean reemplazó las variables relacionadas con el ambiente laboral por unas más apropiadas al entorno de la educación superior. Este autor sostiene que la deserción universitaria es análoga a la productividad y destaca la importancia de las intenciones conductuales (de permanecer o abandonar), como predictoras de la persistencia. (Ver diagrama N° 6)

Diagrama N° 6. Modelo de Bean (1985). Student Attrition Model



Fuente: Tomado de Himmel (2002)

3.6. Enfoque complementario o integrado

Los estudios realizados bajo este enfoque integran variables económicas con algunas de las variables propuestas en los modelos analizados anteriormente. Uno de los trabajos más destacados bajo este enfoque es el de John et al. (1996, citado en Himmel 2002), donde afirman que la persistencia en la educación superior comprende un proceso que incluye tres etapas:

1. La habilidad académica previa y los factores socioeconómicos afectan la disposición del estudiante para continuar sus estudios universitarios, al igual como las percepciones sobre sus posibilidades de efectuarlos.
2. El estudiante realiza una estimación costos-beneficio de estudiar en una institución educativa en particular, lo que le genera cierto grado de compromiso inicial con dicha institución, por lo cual ingresa a ella; y una vez iniciados sus estudios, dicho compromiso afecta su decisión de permanencia en ella. Cabe anotar que en esta etapa el apoyo financiero influirá no sólo en sus intenciones de ingresar a la educación superior sino que lo llevará a ingresar a una institución específica.
3. Luego del ingreso, factores como las experiencias sociales y académicas positivas, el desempeño académico y las características de la institución reforzarán sus aspiraciones iniciales.

Para terminar, aseguran estos autores que los apoyos financieros y una adecuada integración académica influyen positivamente en la decisión del estudiante acerca de su permanencia en la institución,

ya que se mantiene un equilibrio entre el costo de cursar un programa en la educación superior y el beneficio de obtener un título o grado académico. Contrario a lo que sucedería si tuviera que enfrentar situaciones negativas como alzas en el valor de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias, ya que esto le que generaría una mayor probabilidad de deserción del estudiante.

4. Estudio Empírico

Es interesante evaluar los efectos que estas variables provocan efectivamente sobre la posibilidad de Deserción desde el punto de vista de un trabajo de investigación aplicando estas teorías a la realidad. Para ello, tomaremos como base las conclusiones arribadas por Giovagnoli (2002), que presenta como tesis de maestría, un documento de trabajo muy interesante de aplicación empírica utilizando los datos de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR. En este, estudia la cohorte²² compuesta por estudiantes que ingresaron a la carrera de Contador Público en 1991²³ para lo cual disponía de información sobre características personales de los alumnos, condiciones socioeconómicas de las familias y el rendimiento académico desde el ingreso hasta su graduación, deserción o continuación de los estudios. Para los 1400 individuos anotados se realizó un seguimiento académico desde

²² Conjunto de estudiantes que se inscribe a una carrera universitaria en un año determinado.

²³ Tiene la ventaja, a diferencia de trabajar con todo el grupo de alumnos existentes en un momento determinado del tiempo, de permitir realizar el seguimiento de un conjunto de estudiantes que se encuentran en las mismas condiciones iniciales y que enfrentan las mismas circunstancias académicas, sociales y otras.

marzo de 1991 a mayo de 2001. Debido a que de este total, 24 estudiantes tienen matrícula cancelada ya sea por mal comportamiento, o por haberlos encontrado en falta grave (por ejemplo copiando en un examen), también se excluyó del grupo bajo estudio, quedando así un conjunto de 1376 estudiantes.

En la Tabla 1 se observa la distribución de frecuencia conjunta de la situación académica y la duración de los estudios para la cohorte de 1991. Se computa, para cada año, la cantidad de alumnos que abandonan, continúan o se gradúan.²⁴

Tabla 1. Distribución de frecuencia conjunta de la situación académica del alumno y duración de los estudios.

	Periodo de observación (Años*)											Total	
	Duración teórica					Años restantes de observación					Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			11
Situación Académica													
Continúan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	187	216	
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.11	13.59	15.70	
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	13.43	86.57	100.00	
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	40.28	95.90	15.70	
Abandonan	298	177	107	81	77	42	39	40	41	12	6	920	
	11.66	12.86	7.78	5.89	5.60	3.05	2.83	2.91	2.98	0.87	0.44	66.86	
	32.39	19.24	11.63	8.80	8.37	4.57	4.24	4.35	4.46	1.30	0.65	100.00	
	100.00	100.00	100.00	100.00	84.62	50.60	41.49	42.55	48.81	16.67	3.08	66.86	
Se gradúan					14	41	55	54	43	31	2	240	
	0.00	0.00	0.00	0.00	1.02	2.98	4.00	3.92	3.13	2.25	0.15	17.44	
	0.00	0.00	0.00	0.00	5.83	17.08	22.92	22.30	17.92	12.92	0.83	100.00	
	0.00	0.00	0.00	0.00	15.38	49.40	58.51	57.45	51.19	43.06	1.03	17.44	
Total	298	177	107	81	91	83	94	94	84	72	195	1376	
	21.66	12.86	7.78	5.89	6.61	6.03	6.83	6.83	6.10	5.23	14.17	100.00	

*Años se refiere al calendario académico.
El año 11 abarca desde 31 marzo 2001 a fines mayo 2001 (última información disponible)
Fuente: Elaboración propia en base al SUR.I - FCEyE UNR

Antes de realizar cualquier estudio, de la observación de la tabla se pueden extraer resultados interesantes:

- La mayor deserción se da en los primeros años. Como indica la tercera fila del grupo de alumnos que abandonaron, un 32.39 % de este grupo desertó durante

²⁴ Aquí se considera al desertor como aquel estudiante que durante un período lectivo de un año completo no intentó ni regularizar algún parcial ni rendir materias.

el primer año. Este porcentaje desciende a 19.24 % en segundo año y vuelve a bajar en los años restantes.

- Los mayores porcentajes de graduados se encuentran en el séptimo y octavo año. Se evidencia entonces una “demora” en la finalización de los estudios según el plan teórico de cinco años. La permanencia en la Universidad un mayor tiempo a lo teóricamente requerido se experimenta para casi el total de egresados. Sólo el 5.83% de los graduados finaliza en tiempos curriculares.

En el sexto año, el porcentaje de estudiantes que se gradúa es aproximadamente igual al porcentaje de alumnos que abandonan, ambos con respecto al total de ingresantes.

Las características socioeconómicas disponibles para cada estudiante se refieren a:

- variables indicativas de la educación y orientación previa recibida por el alumno (como ser tipo de colegio secundario al que asistió, título obtenido, si asistió previamente a otra carrera universitaria);
- variables demográficas y personales del estudiante (género, edad, estado civil, tipo y lugar de residencia);
- variables indicativas de su situación laboral y
- variables relacionadas con las características de los padres de los ingresantes (categoría ocupacional y educación de sus padres).

Todas estas variables, si bien pueden cambiar a lo largo del tiempo, se consideran constantes durante los años y se trabaja con los valores declarados por los individuos “al iniciar” la universidad (exceptuando la situación laboral del alumno que corresponde a la última vez que se reinscribió en la facultad).

En este trabajo, se estiman dos modelos diferentes para cada uno de los eventos de interés (deserción y graduación).

4.1. Resultados relacionados al Riesgo de Deserción

Educación y orientación previa:

Éstas resultaron significativas para explicar las diferencias en el riesgo de Deserción. Los resultados indican que los egresados de colegios nacionales tienen cuatro veces más probabilidad de desertar que los egresados de colegios dependientes de la universidad, dado todo lo demás constante. Esto puede estar reflejando una diferencia en la calidad de educación previa recibida. Una menor preparación en el nivel secundario, hace que el estudiante tenga que realizar un esfuerzo (individual) mucho mayor durante los primeros tiempos en la universidad.

El haber concluido el secundario e iniciado seguidamente la universidad reduce la probabilidad condicional de desertar con relación a quien esperó algún tiempo entre la finalización de sus estudios secundarios y el inicio de sus estudios superiores.

Las variables: recibir orientación vocacional previa, tipo de título secundario (bachiller/comercial) no son significativas para explicar la probabilidad condicional de deserción.

Residencia y características personales:

- Variables todas significativas al 1% (excepto varón significativa al 10%) para explicar las diferencias en las probabilidades condicionales de abandono. Ser varón influye positivamente en incrementar el riesgo de

deserción; se estima que el riesgo del varón es 1.36 veces mayor que el de la mujer. La literatura también señala este resultado, atribuyéndolo a factores culturales o bien a que el varón es menos perseverante al continuar una carrera que la mujer.

- Solteros, aquí pueden estar interactuando dos efectos contrapuestos. Por un lado, se esperaría que quien esté soltero tenga menos responsabilidades familiares y más tiempo dedicado al estudio. Este efecto reduciría el riesgo de desertar para los solteros. Sin embargo, existe también el efecto del “costo de oportunidad del tiempo”, supuestamente menor para los solteros que para los casados, que juega incrementando el riesgo de abandono. Este último efecto sería el que domina.

- Los estudiantes que viven con sus familias tienen mayor riesgo de desertar que los alumnos que tienen que vivir en forma independiente, manteniendo todo lo demás constante. El mismo resultado se observa para los alumnos de Rosario, en relación con estudiantes que vienen de otra ciudad o pueblo. Los que provienen de otras localidades tienen “costos hundidos” (alquiler, mudanza, adaptación) de iniciar la carrera que son virtualmente nulos para quienes ya son de la ciudad.

- Ingresantes de mayor edad son más propensos a abandonar que los estudiantes más jóvenes, el cambio proporcional en la función de riesgo que resulta de un aumento en un año en la edad del individuo que ingresa a la Universidad, es positivo.

Situación Laboral:

- Como era de esperarse, haber iniciado los estudios universitarios y simultáneamente estar trabajando provoca un mayor riesgo de abandono (3.4 veces más) con relación a quienes inician sus estudios sin una responsabilidad

laboral. Estos últimos estudiantes se supone que deben asignar su tiempo total entre el estudio o el ocio. Sin embargo, dado todo lo demás constante, trabajar “el último año”, disminuye la probabilidad condicional de deserción con relación a un alumno que no trabaja.

Características de los padres:

- Reflejan parte del entorno familiar en que se encuentra el estudiante. Para el conjunto de variables indicativas de la última ocupación que desarrolló el padre, la categoría base elegida es “obrero o empleado”. Si el estudiante tiene padre que es jefe, director o alto jefe su riesgo de abandonar los estudios es 26.7% menor con relación a un individuo con padre obrero o empleado. Un caso similar sucede con los estudiantes con padres que son cuentapropistas. Ambos coeficientes, son significativos (1% y 5%, respectivamente).

- Cuanto menor nivel educativo de los padres mayor riesgo de deserción. Una explicación es que cuanto más educación formal hayan incorporado los padres, más valor le otorguen a más años de estudio. Un alumno con padre que sólo tiene educación primaria incompleta o no tiene educación formal, tiene un riesgo de desertar que es 2.7 veces mayor que el de la categoría base (padres con estudios superiores completos). Todos los coeficientes de este grupo (excepto educación media alta de la madre) tienen un efecto sobre el riesgo de deserción (imponiendo un nivel de significancia del 5% y 10%).

4.2. Resultados relacionados a la Probabilidad de Graduación

Educación y orientación previa:

- Los coeficientes que acompañan a las variables indicativas del colegio secundario al que asistió el ingresante son

significativas al 1% y 5% y tienen signo negativo revelando que el haber asistido a un colegio dependiente de la universidad favorece la probabilidad de graduarse con relación a cada uno de los demás colegios secundarios. Específicamente, para un egresado de un colegio nacional la probabilidad condicional de graduarse es 48,2% menor que para un alumno egresado de un colegio secundario dependiente de la universidad.

- Egresar del secundario e iniciar al año siguiente la carrera de grado, no parece contribuir significativamente a una mayor probabilidad condicional de culminar exitosamente los estudios universitarios, sin embargo, sí constituía un factor importante al momento de explicar las diferencias en las tasas de riesgos de deserción.

- Finalmente, haber culminado otra carrera superior (antes de iniciar esta carrera) hace que el alumno, dado todo lo demás constante, tenga 4.46 veces más probabilidades de recibirse que un estudiante que inicia por primera vez una carrera universitaria. Quien abandonó otra carrera, en cambio, tiene una probabilidad de obtener el título universitario 75.4% inferior con respecto al principiante.

- Las variables: recibir orientación vocacional previa, tipo de título secundario (bachiller/comercial) no son significativas para explicar la probabilidad condicional de graduación.

Residencia y características personales:

- Ingresar a la facultad con más edad y residir con la familia y no explican diferencias en las chances de concluir la carrera.

- Por otro lado, existe una mayor probabilidad de recibirse para el caso de las mujeres y también para los estudiantes solteros.

Situación Laboral:

- Dado todo lo demás constante, para un estudiante que está trabajando (al menos) durante el último año en que se asiste a la universidad, la probabilidad de graduarse es 45% menor que para un alumno con tiempo completo dedicado al estudio. En cambio, el efecto de iniciar la carrera trabajando no es significativo en reducir la probabilidad de graduarse.

Características de los padres:

- El nivel de educación alcanzado por los padres influye significativamente en la probabilidad de graduarse sus hijos. Un estudiante cuyo padre sólo cuenta con primario incompleto (o sin instrucción) tiene una probabilidad de graduarse 70% menor que un alumno con padre profesional. Esta brecha se reduce cuanto mayor educación haya adquirido el padre.

5. Conclusión

Si bien se ha registrado en los últimos años un proceso de masificación de la educación Superior (que implicaría el acceso a la misma de sectores sociales antes excluidos y desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural) también se registran muy altas tasas de abandono universitario (especialmente en los primeros años de la carrera). Esta doble convergencia, revela la existencia de un “Proceso de Inclusión Excluyente”²⁵, donde la relación entre estos es causal.

Con este trabajo se intentó realizar una primera aproximación al Problema de la Deserción en la Educación Superior, identificando cuales son los factores que inciden en tal decisión. Luego de relevar las teorías vigentes más citadas en la

²⁵ Ezcurra (2012)

literatura del tema (abordado desde diversas perspectivas, parciales y más integradoras) y observar los resultados de algunos trabajos de investigación en la materia podemos concluir que el fenómeno de la Deserción es complejo y étápico, ya que se ve influenciado por una serie de factores que se interrelacionan y superponen.

Los primeros modelos realizaron hincapié en los problemas que presentaba el alumnado, analizando la influencia de sus características personales. Más adelante, los aportes de Tinto y Bean, que han sido los más integradores y, a nuestro criterio, más acertados, expuestos bajo un enfoque institucional, evidencian requerimientos de adecuación e integración. Si bien, en el presente trabajo, no abordamos las dificultades que se presentan a nivel Enseñanza/Institución Superior²⁶ desde el punto de vista práctico (sería interesante analizar el impacto de procesos de innovación pedagógica en la Retención, por ejemplo) si encontramos que el tipo de establecimiento secundario al que asistió el alumno condiciona o influye en la probabilidad de Deserción.

Otro factor importante en la explicación de las diferencias de riesgo de deserción y probabilidades condicionales de graduación resultó ser la educación y ocupación laboral de los padres. Tanto una como otra representan factores “exógenos” al estudiante, que difícilmente pueda cambiar el alumno. Es decir, que los riesgos se relacionan más con cuestiones estructurales.

²⁶ Según la hipótesis de Ezcurra (2012), “los establecimientos de Educación superior y, en particular, las universidades no son un factor causal más sino que son un condicionante primario, una determinación dominante en el desempeño académico, en la permanencia, en la graduación y, por lo tanto, en el abandono”.

En este marco, cobra relevancia la inclusión de una visión del problema que considere la conceptualización de la “exclusión social”. Así, el “fracaso estudiantil”, en cuanto sea tratado como un fenómeno de responsabilidad propia y absoluta de la persona – el estudiante – implica repetir un esquema de exclusión, no dando espacio a la generación de condiciones que permitan producir procesos de retención estudiantil. Tal exclusión existente y persistente se da por la estructuración de los estudios universitarios bajo un conjunto de supuestos asociados a habilidades meritocráticas, que en su mayoría están estrechamente asociadas a la disponibilidad de un nivel importante de capital social, cultural, económico y educacional previo. De esta forma, “las instituciones trabajan como máquinas de reproducción de la desigualdad social y cultural” (Ezcurra 2012)

En este sentido, debe estar orientado el diseño de políticas que prevengan la deserción, actuando sobre los factores que son más controlables por las propias instituciones y así reducir el costo social y económico que conlleva el problema planteado en el presente trabajo.

6. Bibliografía

Calero et al, (2008). “Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español”. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Gobierno de España.

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). “Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. En: Estudios pedagógicos, Vol. XXXIII, N° 1: 7-27.

Lorca, J. (2012) “Hay un Proceso de Inclusión excluyente”. En: Diario Página 12. 30 de Abril de 2012 Entrevista a

Ezcurra, A. (2012) autora de “Igualdad en educación superior. Un desafío mundial”. Universidad Nacional General Sarmiento.

Giovagnoli, P. (Marzo 2002). “Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo N° 37. Tesis de Maestría en Economía. Universidad Nacional de La Plata.

Himmel, E. (2002). “Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior”. En Revista: Calidad de la Educación. Páginas 91-107.

RECOMENDACIONES

Lecturas sugeridas.

Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial

(...) “Según la autora las brechas de graduación universitaria son, hoy, brechas de clase muy agudas. A partir de esta hipótesis Ana M. Ezcurra profundiza en las causas de este fenómeno resaltando de manera original y desafiante que los inevitables condicionantes sociales en gran medida pueden ser neutralizados desde las propias instituciones”.

EZCURRA, Ana María (2011)
Publicaciones UNGS.

Práctica de la enseñanza.

“Este libro reúne seis ensayos del profesor Philip Jackson. Pese a haber sido escritos por separado y en distintos momentos, los textos muestran una notable coherencia y están unidos por el mismo espíritu de seria indagación y profundo respeto por la enseñanza y quienes la ejercen. Jackson pone en tela de juicio la difundida creencia de que enseñar es fácil, pues al parecer bastaría tener sentido común para ser un buen docente. La aparente sencillez de la enseñanza es engañosa, nos dice, y describe el complejo panorama que en realidad implica la docencia”

JACKSON, Philip W. (2002)
Aморrortu

SABÍA QUÉ...?

En general, los docentes construyen juicios o expectativas de sus estudiantes desde los primeros días de clases; pero muy pocos saben que esto tiene un efecto decisivo en el desempeño académico de sus estudiantes, e incluso en su propia práctica docente.

"Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno" de R. Rosenthal y L. Jacobson es un clásico de la pedagogía que estudia el efecto Pygmalion en el ámbito educativo desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada. Según esta teoría, los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos que condicionará el trato con ellos.

Así es posible que a los alumnos considerados más capacitados sean más estimulados dedicándoles más tiempo para sus respuestas. De esta manera, estos alumnos, tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores y proporcionando las respuestas acertadas con más frecuencia.

<http://cursos.cepcastilleja.org/mod/forum/discuss.php?d=10435>

