

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: ALGUNOS EJES PARA EL REPLANTEO DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS Y DE EMPLEO

Miriam Aparicio de Santander
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

RESUMEN

La presente comunicación remite a un estudio inserto en un programa de investigaciones más amplio sobre Evaluación de la Calidad de la Universidad, realizado en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Córdoba (CIUNC). El mismo resultó seleccionado en la Convocatoria efectuada por la Secretaría de Políticas Universitarias¹ a efectos de profundizar en las causas de la deserción en Argentina. El programa incluye tres subproyectos cuyos ejes son (a) el éxito, (b) el retraso y (c) el fracaso (deserción) académico y socioprofesional. El que aquí nos ocupa tuvo por objeto dilucidar las raíces del fracaso en la Universidad por ser éste un problema que —pese a asumir hoy dimensiones dramáticas en el mundo y resultar preocupante en Argentina— ha sido insuficientemente estudiado desde una perspectiva integradora que recupere los factores estructurales e institucionales junto al actor psicosocial. Se elaboró al efecto un modelo sui generis que incluye 212 variables de diferente índole con el objeto de observar el peso relativo de ellas en su interacción autosostenida. Como es sabido, al amparo de hiperfuncionalismos, sociologismos y psicologismos, unas y otras han sido descuidadas a la hora de las explicaciones. La metodología fue cuantitativa-cualitativa haciéndose hincapié en el análisis de procesos antes que de resultados. Varias fueron las técnicas cualitativas usadas. El desarrollo del proyecto comportó un importante trabajo de campo (seguimiento en domicilio de una muestra de casi 3.000 desertores que hacen su ingreso a la UNC a partir de 1980 a 18 carreras). Los resultados fueron contrastados con los obtenidos dentro del mismo programa de investigaciones en dos submuestras: graduados y sujetos retrasados, lo que arroja especial luz sobre la importancia de los diferentes factores en lo que a logro se refiere. Los hallazgos acusan la franca incidencia de factores estructurales, institucionales y psicosociales en una interacción sostenida que aleja de determinismos mecanicistas y lecturas lineales. El balance global y “evaluación de lo evaluado” que aquí se ofrece invita a un replanteo en orden a la implementación de nuevas políticas y estrategias.

Pese a ser el fracaso en la Universidad una problemática mundial que no cesa de invocarse en los contextos académicos, lo producido ubica en el encua-

¹Programa de Investigación en Universidades. Subsidio-premio al mejor proyecto. A la convocatoria se presentaron 33 proyectos de 22 universidades nacionales.

dre de los “enfoques” no alcanzándose resultados holísticos que develen los muchos condicionantes en su intervin- culación. En todo caso, las discusiones recaen sobre un ángulo (económico, pedagógico —procesos de enseñanza- aprendizaje en sala de aula desde distin- tas corrientes teóricas—, psicológico, etc.) o se efectúan desde un enfoque. Las explicaciones —si cabe— de “rango me- dio” abundan pero, paradójicamente, contrasta la ausencia de análisis integra- dores.

Partiendo de los vacíos detectados, se trabaja aquí a la luz de un modelo procesal sistémico *sui generis* (Aparicio, 1995, 1999). Esto es lo peculiar del abordaje: visualizar la problemática des- de un cuadro integrador que no deja de lado ni a la instancia Universidad, ni al mercado, ni al individuo sino que los observa en su interjuego causal; un cua- dro que comporta metodología cuantita- tiva y cualitativa, pues lo humano escapa a las cifras y a otros factores de superfi- cie.

Un modelo tal, por lo demás, permi- te conocer los “ingresos” y las “salidas” del sistema pero *mediados* por los proce- sos psicosociales. Esto último es, al par, original y fundamental; de otro modo caeríamos en el reduccionismo que ex- trapola modelos de las ciencias naturales a las sociales olvidando a su actor últi- mo, el hombre (Boudon, 1977).

Por fin, merced a esta perspectiva, una vez “reintroducida en el sistema información clave sobre los condicio- nantes de fracaso”, se pueden computar costos, riesgos y beneficios tanto perso- nales como sociales para transferirlos al sector decisonal a fin de replantear —sobre la base del conocimiento de los condicionantes y consecuencias actuales del problema— los ángulos conflictivos del sistema educacional, sociocultural y

productivo.

Encuadre teórico

OBJETIVOS

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

1. Observar la relación deserción- variables de base, socioculturales, de personalidad, psicosociales, pedagógico- institucionales y estructurales con miras a la detección de las principales causas.
2. Esclarecer el peso real de los facto- res y procesos que, en su interrelación, conducen al fracaso desde los propios referentes empíricos, evitando extrapola- ciones ajenas a nuestra realidad.
3. Captar la influencia de las políti- cas educacionales adoptadas histórica- mente sobre el fenómeno de la deserción.
4. Observar la incidencia de los sis- temas de evaluación en la problemática del abandono.
5. Analizar la relación abando- no/sistemas de admisión (restringido e irrestringido).
6. Conocer qué aspectos de persona- lidad y psicosociales se asocian con ma- yor frecuencia a deserción a fin de reco- nocer a la población de alto riesgo y po- der tomar las medidas preventivas perti- nentes.
7. Averiguar la incidencia en el abandono de la eventual desarticulación entre nivel medio y superior (nivel de conocimientos con que se llega a la Uni- versidad, carencia de hábitos de estudio y de juicio crítico, etc.).
8. Captar el impacto sobre el fenó- meno del abandono de la devaluación de los diplomas en el mercado de empleo.
9. Analizar el peso de los factores motivacionales y, particularmente, de las actitudes de los sujetos frente a la ense- ñanza en relación con logro.
10. Conocer la curva de rendimiento de los desertores en los distintos años

del plan de estudios y materias “filtro” con miras a plantear los reajustes necesarios.

11. Apreciar cuantitativamente la evolución del fenómeno en la última década en nuestro contexto y en relación con las connotaciones que éste adquiere a nivel mundial.

DESARROLLO

El desarrollo se efectuó en tres instancias. Se ofrece a continuación una síntesis.

1. Encuadre global

Se desarrollan dos cuestiones estrechamente ligadas al abandono en cuanto fenómeno mundial que conviene tener en cuenta a la hora de la evaluación por cuanto no se trata de un problema específico argentino.

Evolución de la enseñanza superior en los últimos decenios

La primera cuestión es la evolución de la enseñanza superior en los últimos decenios por cuanto el fracaso en el ámbito académico/laboral a que asistimos parece indisoluble de ciertos hechos económicos, políticos y sociales que subyacen, luego del gran despegue, a lo reconocido como “crisis mundial de la educación”. Como es conocido, en el plano educacional las últimas décadas estuvieron signadas por el crecimiento de efectivos escolarizados (Aparicio, 1988d, 1989, 1992b, 1994a; Becker, 1964; Boudon, 1977; Latiesa, 1992; Lévy-Garboua, 1976, 1978; Passeron, 1982, 1983). No obstante, este incremento se vio acompañado de componentes diferenciados que nos permiten establecer tres momentos a nivel mundial. Delinéandolos:

En la *primera etapa* (década del ‘70), el modelo de la demanda educacio-

nal prevaleció ante los requerimientos sociales y tecnológicos y una sostenida expansión económica. Hubo un despertar de las aspiraciones en los sectores desfavorecidos, que vieron en la educación la posibilidad de ascenso y, en ese marco, la igualdad de oportunidades apareció como la meta que se va a alcanzar (Bénéton, 1975). Todo ello tuvo sus consecuencias tanto en el plano cuantitativo (crecimiento de las tasas de escolarización y abandono) como en el cualitativo pues se registró un incremento en las expectativas, nuevas motivaciones y roles (particularmente por la mayor participación de la mujer) (Aparicio, 1992a; Fernández Berdaguer, 1983; Latiesa, 1992; Marín Ibáñez, 1990; Rossetti, 1992).

En la *segunda etapa*, la expansión cuantitativa en lo educacional fue generando cada vez más una degradación cualitativa en el mismo plano (Aparicio, 1991a, 1991b; Frisch, 1972; Lévy-Garboua, 1976, 1978, Passeron, 1982, 1983). La crisis de los años ‘73-‘75 puso al descubierto la disparidad de la oferta educativa (mujeres, obreros, adultos) respecto de la demanda ocupacional. El mito de la educación como factor suficiente de progreso se rompió (Aparicio, 1985c, 1985d). Con ello, teorías como la del capital humano que veían en la educación una inversión fueron reemplazadas (Becker, 1964; Eicher, 1973, 1979; Schultz, 1961) por nuevos paradigmas de signo sociológico o psicosocial (reproductivismo, gratificación diferida) (Bourricaud, 1975; Germani y Sautu, 1965; Lévy-Garboua, 1976). Por otro lado, la devaluación del título fue acompañada por una caída de las expectativas por la menor rentabilidad de los diplomas (Carabaña Morales, 1987). La brecha estructura educativa-estructura socioeconómica fue marcándose (Aparicio,

APARICIO DE SANTANDER

1984a, 1984b, 1988c).

En la *tercera etapa* ya prima el modelo de oferta/demanda. La crisis patente en el plano productivo (desempleo, ingresos menos acordes a la formación) se evidencia en el plano psicosocial a través de la frustración, la anomia, la caída de las aspiraciones, la rebeldía y el deterioro de la salud mental (Aparicio, 1993a, 1994b, 1994c; García Rodríguez, 1993). El mundo reacciona. Europa cree encontrar la solución a la crisis laboral reimplantando el *numerus clausus* en muchas universidades (Aguirre de Carcer, 1983; Díaz Allué, 1973; Escudero Escorza, 1981). Argentina coloca como objetivo primario la democratización de la enseñanza y la igualdad de oportunidades se erige en lema. Sin embargo, hoy se debate entre la cantidad y la calidad mientras el abandono aumenta y la crisis se acrecienta en el plano psicosocial, un plano teñido de frustración ante las fuertes limitaciones estructurales (Aparicio, 1981a, 1981b; Bertoni y Cano, 1990; Carciofi, 1980; Domínguez Vargas, 1984; García Rodríguez, 1993; Ibarrola y Gallart, 1994; Pithod y Tablon, 1986; Poppovic, 1987; Rajneri, 1990; Rama, 1980, 1987; Riquelme et al., 1989; Tanguy, 1986). De mitigar las expectativas puestas en la educación se ocupan, por lo demás, varios sociólogos, como Boudon (1979), Lévy-Garboua (1976), Bénétón (1975), Passeron (1982), Baudelot y Establet (1971) y M. de Saint Martin (1968), entre otros.

Alcance del problema del fracaso académico y socioprofesional en diversos países

Como segunda cuestión, se hace una breve referencia al alcance del problema del fracaso académico y socioprofesional en diversos países por

estimarlos de utilidad a la hora de evaluar nuestra situación. La contrastación de problemáticas comunes y diferentes permite situarnos mejor, aunque la comparación en el plano internacional conlleva siempre las dificultades conocidas (Boudón, 1973/1983; CIDE, 1990; CEREQ, 1981; Evans, Franz y Martin, 1984; Marín Ibáñez, 1990; OCDE, 1994).

La gravedad del problema, bastante poco explorado todavía, parece preocupante en las dos instancias abordadas: la académica y la socioprofesional. Las tendencias en ambas muestran mayores tasas de abandono de los estudios y de paro o subempleo en universitarios (Affichard, 1973; Bouffartigue, F. de Coninck y Pandaries, 1992; Bowers, 1984a, 1984b; Cariola y Cerri, 1989a, 1989b; CEREQ, 1981; Courpasson, 1994; López de Croce, 1990; Evans et al., 1984; Herrans Gonzalez, 1992; Jarousse, 1984; Latiesa, 1992; Malledo, 1987; Marín Ibáñez, 1990; Nicole-Drancourt, 1994; Payne y Hartley, 1987; Pedró, 1992; Reimer, 1971; Reynaud, 1993; Riquelme, 1989; Tanguy, 1986). Asimismo, resulta inquietante la incidencia de este “fracaso académico o laboral”, como se le ha dado en llamar, en el fracaso psicológico; relación que apareció clara en el estudio desarrollado con diplomados referido y, mucho más marcada aún, entre sujetos que permanecen en el sistema retrasados por la confluencia de una buena cantidad de variables (Aparicio, 1991b, 1993a, 1994b, 1994c; Cramer y Werner, 1984). Por lo demás, siendo el hombre un ser social, esta frustración pronto redundará en fracaso social o colectivo y —por el juego autosostenido de sujeto/estructura— revierte sobre ella retroalimentando negativamente lo estructural. El espiral,

pues, se acrecienta: al fracaso personal continúa uno social y este nutre, nuevamente, al personal siendo la problemática todavía más grave en los países subdesarrollados. En este sentido, una aproximación sistémica que recupere los condicionantes psicológico-sociales junto a los estructurales resulta relevante.

2. Teorías más relevantes y/o paradigmas sobre la problemática

Se recorren en el estudio las propuestas europeas y americanas, incluyendo las latinoamericanas y los paradigmas de índole diversa según prime la perspectiva *sociocultural, psicosocial o económica*. Además, atendiendo a que tales perspectivas se encuadran en paradigmas deterministas o interaccionistas, se analizan los distintos modelos bajo el paradigma envolvente y delimitan los rasgos fundamentales de los subtipos (Boudon, 1977; Olson, 1965).

La cuestión es importante en el encuadre de la investigación que procura dilucidar condicionantes de fracaso porque, conforme a los primeros, el fenómeno social es el producto de comportamientos, *no de acciones orientadas a fines* que los sujetos buscan conscientemente. Esto es, aparece como el resultado de las estructuras, elementos anteriores y explicativos en relación con la conducta (sociologismo). Brevemente, estos modelos están en la base de una sociología sin sujeto, en donde lo psicológico-individual no tiene ningún lugar. Las estructuras son responsables del fracaso (Aparicio, 1985a, 1985b; Bisseret, 1968; Passeron, 1982, 1983).

Los modelos interaccionistas, en cambio, explican el fenómeno social por la composición de un conjunto de acciones, entendiendo por acción el comportamiento orientado a la búsqueda de un fin. La elección, decisión, libertad, la

faz psicológica está, pues, en el centro, lo mismo que el *homo intentionel* (de racionalidad limitada).

Este retorno crítico tuvo, además, un doble objetivo: poner a prueba la fecundidad heurística de los paradigmas en el contexto de un país menos desarrollado que donde fueron producidos e identificar los mecanismos "responsables" del fracaso escolar-profesional para incorporarlos a nuestro sistema explicativo-comprehensivo.

El camino fue elegido entre otros posibles porque conforme al paradigma será la forma como se conciba el fenómeno. Captar el lenguaje de base es, entonces, condición para una más correcta interpretación de las variadas concepciones que existen sobre fracaso.

Por último, el veredicto del modelo lo da la realidad: un paradigma *nunca puede ser juzgado en el plano ontológico sino sólo en el metodológico*. Así, un modelo interaccionista puede tomar formas más o menos complejas según el fenómeno que se va a explicar pero "no es verdadero ni falso, real ni irreal; sí puede ser más o menos adaptado al fenómeno que se desea analizar" (Boudon, 1977).

La pertinencia depende, pues, del hecho que se quiere estudiar. De allí la tarea que orientó esta investigación: aproximarnos a un modelo que fuera más explicativo y comprehensivo que los monofactoriales, sin descuidar los referentes empíricos.

Detenernos más en los paradigmas escapa al objetivo. Sí interesa retener que la revista a los mismos permitió advertir los siguientes hechos:

1. La mayoría se centra en el fracaso académico por la gravedad que reviste.
2. La dimensión "mercado" surge en algunos como aspecto derivado y sólo es objeto de un tratamiento indirecto. La

proliferación de intentos en la primera línea contrasta con la ausencia de modelos desde la faz estructural.

3. Predominan los enfoques simplistas, que nuclean la discusión en torno de algún factor y olvidan el interjuego causal.

4. El reduccionismo metodológico en que se cae es flagrante. Un lugar común es el énfasis en un ángulo o metodología en detrimento de otras complementarias.

5. Por si ello fuera poco, además de existir pocos estudios en torno del comportamiento integrado de las variables que inciden en el éxito en la Universidad, los resultados hallados generalmente desde encuadres cuantitativos sugieren asociaciones complejas y hasta contradictorias. Es habitual que se analice un ángulo sin captar su interrelación con otros o se trabajen estadísticamente las dimensiones descuidando los procesos psicosociales. En la práctica, los estudios quedan en el nivel agregado que, por su propia naturaleza, no permite “comprender” el fenómeno.

6. Por fin, es un lugar común el énfasis en la carencia de trabajos holísticos. La multiplicidad de explicaciones (sociologismos, psicologismos, individualismos) refleja que la problemática del éxito escolar en su relación con el éxito profesional —aunque señalada indirectamente por algunos tratadistas— no ha sido abordada desde un modelo integrador.

Cerrando esta aproximación teórico-metodológica digamos que el análisis crítico de los modelos teórico-metodológicos muestra modelos agotados, “heredados” bajo otras situaciones estructurales, lo que desdibuja hoy su valor heurístico.

En Latinoamérica la situación es particularmente crítica por la evidente

desconexión entre la lógica de los modelos y la lógica de los problemas reales que deben afrontar los sistemas educativos y de empleo (Aparicio, 1988a, 1988b, 1992c; Gallart, 1992). Concretamente, sobre nuestro problema —decrecimiento del éxito académico y dificultad para una inserción acorde a la formación— no ha habido consenso; líneas opuestas fueron al debate pero ningún modelo ofreció un cuadro general de los factores involucrados.

De la revista efectuada se infiere también la gravedad de las extrapolaciones, la necesidad de recrear la teoría desde nuestros referentes reales y la utilidad que ofrece una perspectiva sistémica.

3. Explicaciones sobre el fracaso escolar

Se desarrollan, básicamente, dos aspectos: (a) condicionantes de la deserción y (b) definición y operacionalización del fracaso.

La deserción: variables causales o condicionantes

La revisión sobre el particular muestra la misma problemática planteada: escasas investigaciones holísticas agravadas por la falta de univocidad del término “fracaso”, razón por la que las definiciones se refieren a aspectos diferentes, tales como bajo rendimiento, repetición de asignaturas o cursos, abandono de la carrera, baja calidad de la enseñanza, inadaptación, entre otros. Cabe distinguir además entre fracaso “verdadero y definitivo” y fracaso “aparente y remediable”.

En el fondo, bajo las distintas acepciones, subyacen diversas concepciones filosófico-educativas. Encontramos, pues, casi tantos modos de abordar el fracaso como autores y escuelas. Así

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Gilly (1978) lo vincula a factores fisiológicos, psicobiológicos y clima familiar; Otros (Bernstein, 1965; Elder, 1965; Ríos González, 1973) ven el rendimiento como fruto de la interrelación de factores tan distintos como la inteligencia, el sexo, el tipo de centros donde se cursan los estudios, los efectos que produce el nivel sociocultural de las familias en el desarrollo de la inteligencia de sus hijos y en el rendimiento académico, la importancia de los códigos culturales y el lenguaje, entre otros. Desde otra línea, Martínez Muñiz (1983) y Montane (1983), en cambio, vinculan el fracaso escolar a la inhibición intelectual del sujeto, asociada a su vez al clima familiar. Hernández Ruiz y Gómez Dacal (1982) distinguen el fracaso en el nivel primario del ya casi irrevocable, producido en el nivel superior, enfatizando también la carencia de estudios en este último plano.

Por lo demás, no es necesario decir que la mayoría de las publicaciones de organismos internacionales hacen referencia sólo a datos estadísticos (tasas de abandono, retención y repetición). Esto, si bien advierte sobre la gravedad del hecho y su generalización, no permite avanzar conclusiones sobre sus posibles causas (Berthélot, 1982). Otros muestran a la problemática asociada a la falta de selección de los estudiantes al ingresar a la universidad (Apodaka, Grao y Martínez, 1986; Chacón, 1969; Díaz Allué, 1973; Fernández Pérez, 1988).

Otros, por el contrario, hacen incursiones cualitativas procurando remediar la cuestión colocando como causas del fracaso el origen social y las deficiencias del sistema educativo sumándose a las múltiples voces levantadas desde el hiperfuncionalismo francés y quienes, como Latiesa (1992),

niegan el valor de “super rol” a la pertenencia de clase.

Muchos otros estudios en la línea señalan que vinculado al mayor fracaso se halla la inseguridad, ansiedad, angustia, sentimientos de inferioridad y de culpa, falta de confianza en sí mismo, tendencia a la sumisión, carencia afectiva, inmadurez, inhibición, desadaptación social, agresividad, impulsividad, soledad, bajas expectativas y pocas aspiraciones. Con todo, como es fácil ver, este tipo de análisis queda sólo en aspectos psicológicos dejando de lado otros factores personales, contextuales y estructurales.

La escuela española atribuye el fenómeno a aspectos tan diversos como la desnutrición, situaciones familiares, escolares y psicoeconómicas perturbadoras, a la salud mental y física, sistemas obsoletos, profesores demasiado ocupados, ciertas formas de vida y hábitos negativos, la influencia de los medios de comunicación, rasgos hereditarios que incapacitan, aparición de fármacos, drogas e inhalantes volátiles...

Limitándonos ahora a algunas de las aproximaciones en el ámbito exclusivamente *universitario*, el fracaso se define primariamente por “abandono de carrera y repetición de curso” (González Tirados, 1984) pero incluye dos aspectos: cuantitativo y cualitativo.

Si nos atenemos a los cuantitativos, el fracaso se define como una medida, es decir, el tanto por ciento de sujetos que no obtienen el título previsto o la calificación exigida para el acceso a otro curso superior. La mayoría de las investigaciones nos reporta datos de este tipo. Pero también habrían factores cualitativos (aptitudes, hábitos de estudios, satisfacción, ambiente familiar

en torno del estudio) (Fernandez Benassar, 1981).

Otras investigaciones sobre fracaso arrojan como causas la excesiva duración de las carreras, la masificación, la precariedad de medios, la baja dedicación de los docentes, la carencia de expectativas a la vista del creciente paro y de las bajas posibilidades de inserción laboral acorde a la formación, el trabajo paralelo a los estudios. A eso se suma la ineficacia académica, la mala calidad de la enseñanza, la falta de profesionalización, los sistemas de evaluación y de selección, entre otros factores.

Algunos autores ponen, todavía, como causas de fracaso académico aspectos tales como la dificultad manifiesta de los estudios, el alto nivel de exigencias del profesorado (diferencial según carreras y áreas), la inadecuación entre lo ofrecido por los profesores en clase y lo exigido a la hora de la evaluación, el salto importante que supone el tránsito del nivel medio a la Universidad en sentido amplio, la falta de preparación en técnicas de estudio, la escasa orientación vocacional y baja importancia acordada a ella, el alto número de alumnos por clase, la ausencia de selección en algunas carreras, el énfasis de lo teórico-enciclopédico contra la práctica, la baja dedicación del profesorado, el bajo interés despertado entre los alumnos, la poca comunicación existente entre profesor y alumno en una universidad de masas.

Las perspectivas, multiplicadas cada vez más, son fragmentarias y el fenómeno del fracaso demasiado complejo como para ser visualizado mediante enfoques reduccionistas. De hecho, los factores de fracaso son múltiples. Remitiéndonos no ya a la literatura sino a nuestra tarea ha sido una realidad advertir la incidencia de muchos de los factores citados. Cada día hay más alumnos desmotivados

frente a la carrera elegida, desilusionados por haberla cursado tanto por el rigor científico como por la metodología usada o por las pobres perspectivas profesionales. Al par, con frecuencia, hallamos expresiones en el profesorado relativas al cada vez más bajo rendimiento de los alumnos, la escasa preparación y hábitos de estudio al iniciar la carrera y la falta de interés y motivación, entre otros factores.

No es nuestra intención agotar en estas pocas páginas las numerosas aproximaciones ni la multiplicidad de variables ligadas al fenómeno. Lo sostenido basta para mostrar que sobre fracaso es mucho y muy diferente lo que se ha dicho pero también mucho más lo que queda por decir si es que se pretenden atisbar las causas en su interjuego para obrar en consecuencia. Paradójicamente, pese a la proliferación de estudios, siguen en pie preguntas tales como las siguientes: ¿Por qué se fracasa? ¿Cuáles son las causas del fracaso o las variables de mayor incidencia en el mismo? ¿Cuándo se produce ese fracaso? ¿Puede atribuirse un fracaso académico sólo al individuo, sólo a la Universidad, sólo al contexto? ¿Dónde están las claves del fracaso universitario?

El estudio está enderezado a contestar estas preguntas entre otras y a hallar un método de análisis que involucre una cantidad significativa de variables de diversa índole a efectos de atisbar en forma integrada las causas del fracaso en nuestra Universidad. En la comunicación, a partir de los resultados, se puntualizan, no obstante, sólo algunos de los cambios o ajustes más urgentes que tocan a diversas áreas.

Definición y operacionalización del fracaso

Según Hernández Ruiz y Gómez

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Dacal (1982) el fracaso escolar suele identificarse con una de las siguientes situaciones: (a) calificación negativa en los resultados escolares, (b) obtención por parte del alumno de resultados instructivos y/o formativos por debajo de los niveles que se fijan en el curso o nivel que sigue, con independencia del tipo de sanción académica que se le otorgue, (c) logro por parte del alumno de un nivel instructivo y/o formativo que está por debajo de sus posibilidades personales en materia de aprendizaje y (d) imposibilidad por parte del alumno de alcanzar el título que otorga un nivel educativo, a pesar de las prórrogas de escolarización o ampliación de convocatorias que se autorizan para los que no siguen el proceso regular de estudios.

González Tirados (1984) señala que “el fracaso académico puede ser considerado desde dos puntos de vista: uno más restringido, en el que se contempla como sinónimo de ‘suspense’ y otro más amplio, cuyos efectos pueden ir más allá de los resultados en las pruebas previstas de evaluación académica, afectando a otros aspectos de la persona” (p. 41).

La literatura anglosajona ha optado por acuñar un sentido amplio; así el término “*failure*” equivale tanto a fracaso como a suspense. La iberoamericana, por su parte, enfatiza que a veces el fracaso llega por la vía del aplazo, lo que supone que los alumnos se presentan en las convocatorias a exámenes (Herrero Castro e Ingestos Gil, 1980). En otros casos, se obtiene sobre la base de la no presentación a examen y, finalmente en otros, sobre la base de los dos aspectos (no presentación a examen y suspensos). El primero suele denominarse “fracaso académico”. De su parte, Lohle-Tart-Esser (1978, citado en Latiesa, 1992) define al último fracaso por “ausencia de la escena universitaria”. No obstante, no

podemos decir respecto del primero —como suele hacerse en la literatura— que el número de materias aprobadas o no aprobadas determine el abandono. Bien podría no existir una relación lineal y suceder que tanto el abandonar como el rendir pocas materias fueran ambos efecto de otra causa. La cuestión es, por cierto, compleja y perder de vista esta complejidad nos llevaría pronto a caer en interpretaciones simplistas y alejadas de la realidad.

A la vista de la multiplicidad de sentidos, el concepto de rendimiento (o fracaso) académico es multidimensional.

Lo cierto es que, pasando revista a las investigaciones, en la mayor parte de ellas se reduce el éxito, fracaso o rendimiento a la “certificación académica” (calificaciones). La identificación del rendimiento académico con las calificaciones es un criterio de definición operativa aplicado, de modo generalizado, por los investigadores del tema. Otra medida es la presentación a exámenes, aunque este criterio sea menos usado.

En el contexto de esta investigación, lo que respecta a rendimiento y/o fracaso fue operacionalizado como sigue:

1. Rendimiento en sentido amplio: (a) *éxito*: finalización de la carrera (profesorado, licenciatura, etc.); (b) *retraso*: finalización empleando más tiempo del establecido oficialmente y prolongación de los estudios sin que se alcance todavía el título (graduados mediando años de retraso y estudiantes “aletargados”), y (c) *fracaso*: abandono por alejamiento del sistema en alguno de los cursos.

2. Rendimiento en sentido estricto: Se operacionalizó mediante las notas obtenidas por los estudiantes que van presentándose a exámenes. A los efectos del tratamiento se efectuó una categorización de las calificaciones.

Cabe señalar que otra forma de ope-

racionalizar el rendimiento en este sentido es atendiendo a la “regularidad”. Sobre el respecto conviene puntualizar que durante nuestro largo trabajo de seguimiento (10 años) efectuado en el seno de la Universidad Nacional de Cuyo y Tecnológica Nacional atendiendo a variables de base y pedagógico-institucionales (no se incluyeron variables estructurales y psicosociales), la regularidad fue incluida advirtiéndose claras vinculaciones con éxito o fracaso. Con todo, atendiendo a los múltiples cambios en los planes de estudio que se registran en los últimos años y al hecho de que las condiciones de regularidad varían, con frecuencia, entre las distintas unidades académicas, decidimos no incorporar la variable a este estudio.

Hipótesis

En relación con las *hipótesis*, en los tres subproyectos de referencia se ha trabajado en distintos niveles: generales; según áreas (pedagógica, psicosocial y estructural); según componentes del modelo y según variables de los mismos. Se fue descendiendo en cuanto a grado de generalidad desde las más extensas y menos comprensivas hasta las que permiten aprehender el interjuego causal entre variables y, así, captar la realidad más próxima respecto de logro académico-profesional.

No es el caso detenernos en ellas aquí. Tampoco las enunciaremos al modo de un sistema hipotético. Lo importante es retener algunos puntos que atañen al proyecto que gira en torno de los desertores y que pasamos a señalar.

1. Hipótesis general: *En los procesos de logro tanto en el plano académico como en el laboral confluyen no sólo factores pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo) sino también individuales: objetivos (situa-*

ción socioeconómica y cultural) y subjetivos (factores psicológicos). Todos ellos, en su interjuego, operarían la selección en la enseñanza superior y en el mercado de empleo.

2. Los factores psicosociales (pesimismo, anomia, fatalismo) podrían configurar *patterns* propicios o no al logro y en una interrelación con los demás factores, conducirían a distintos niveles de rendimiento y frustración.

Interesa constatar en qué medida los factores psicosociales favorecen u obstaculizan el desempeño académico y el éxito laboral; el rol e importancia de las expectativas y N-ach en los procesos de autoselección que efectúa el sujeto antes de su ingreso a la universidad sobre la base de anticipaciones, durante el cursado y, ya graduados o habiendo abandonado el sistema educativo, en el mismo mercado laboral. El sujeto —a la vista de lo que es, de las condiciones de habitat, de las exigencias de la carrera y de las alternativas que ofrece el mercado— elegiría la carrera y persistiría en ella o abandonaría. No obstante, en el proceso también jugarían un rol preponderante las expectativas. La universidad de masas es más que números; esconde aspiraciones, quererres, ambiciones, estrategias y un mundo de factores psicosociales.

3. Existirían verdaderos *patterns* psicosociales, diferentes según carrera, que —conjugados con variables de base, sociales, pedagógicas y estructurales— constituirían perfiles de éxito o fracaso.

4. Estos *patterns* diferirían según se tratara de carreras ligadas a las ciencias duras (aquí Ciencias) o a las ciencias blandas (aquí Ciencias Sociales y Humanidades) —tal como se postula desde los modelos asociados respectivamente a ellas (léase *consumo e inversión*)—. Éstos, en cuanto confluencia de variables de diferente índole, ofrecerían cuadros

más favorables al fracaso.

5. Ambos modelos, vistos desde la combinación “riesgo-beneficio” se asociarían con “logro” con características diferenciales. Así el modelo *inversión* conjugaría alto riesgo-alto beneficio; a la inversa sucedería en el modelo *consumo*.

En lo que nos ocupa, conviene recordar que el “riesgo” guarda relación con aspiraciones y expectativas atendiendo a las propias capacidades, a las características de la carrera elegida y a lo que el sujeto puede prever le espere luego en el mercado de empleo. Visto en términos de abandono, éste sería más esperable cuando se arriesga poco esperando también poco.

6. La presencia de *patterns* diferenciados se patentizaría en una universidad que carece de congruencia interna. Factores sociodemográficos, económicos, ideológicos, culturales y psicosociales dividirían a su público. En lo que nos ocupa, diferentes expectativas, necesidades, intereses, posibilidades subjetivas y objetivas, entorno cultural, grupos de referencia, sistemas de ideas y valores confluían en las diversas carreras y mejor aún en Ciencias vs. Humanidades, asociándose todavía esto con niveles diferenciales de fracaso.

7. Todo este complejo proceso podría cristalizarse en una verdadera *tipología de cara al logro*. En esa tipología los factores psicosociales, vinculados a rendimiento académico y profesional y a ambos en su intervencionalidad, serían netamente diferenciados.

8. Por fin, factores psicosociales subyacerían a la relación oferta educativa-demanda laboral. De hecho, el sujeto no elige una carrera en el vacío sino atento a los aspectos señalados y a las esperanzas puestas en el título, esperanzas que pueden centrarse en aspectos

tan diversos como la autorrealización personal o el logro económico, reconocimiento social, prestigio, progreso económico, entre otros.

Las hipótesis más específicas giraron en torno de la demanda de plazas, los condicionamientos institucionales de la oferta de educación, los procesos de acceso y selección, las características de la población inscripta, la dificultad de los estudios, la inserción profesional, la relación dificultad de las carreras-inserción laboral, entre otras.

Decisiones empíricas y metodológicas

Relevamiento institucional

El proyecto consta de tres ejes: éxito, fracaso y retraso en los últimos quince años en la UNC. Su desarrollo comporta, en consecuencia, el laboreo con una muestra de ingresantes a la Universidad y tres submuestras desagregadas: (a) el grupo de éxito, formado por aquellos sujetos que ingresan a partir de 1980 y se gradúan a noviembre de 1993, aquí “graduados”; (b) el grupo de bajo rendimiento, formado por los sujetos que sin abandonar sus estudios, permanecen en el sistema (algunos habiendo ya duplicado los años de su carrera según plan de estudios), aquí “estudiantes” y (c) el grupo de fracaso, constituido por los que abandonan la carrera en distintos puntos de su trayectoria, aquí “desertores”.

El núcleo de análisis aquí es la tercera submuestra aunque, en el proyecto, se contrastan los resultados alcanzados para las otras dos submuestras, esto es, se compara la problemática del desertor con la del estudiante (aún mediando varios años de retraso) y la del graduado y, con ello, se esclarecen los factores comunes y diferenciales del fracaso.

El muestreo fue estratificado, sistemático y de arranque aleatorio. El inter-

valo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%. Sobre la base del 20% de los sujetos que ingresan a las referidas unidades académicas a partir de 1980 —previéndose ya los altísimos niveles de abandono que se encontrarían— se desagregan en esta instancia desertores y se efectúa el control final. El “*frame temporal*” obedece a distintas razones: (a) el hecho de contar con una muestra que ingresa a la Universidad bajo períodos sociopolíticos y marcos estructurales diferentes arroja luz sobre la incidencia de variables macro en el plano micro y meso (sujetos e instituciones); (b) la estrategia de análisis aquí privilegiada: macro-micro-meso-macro.

Por lo demás, pese a ser un estudio de una cobertura temporo-espacial que impone un esfuerzo particular, se trabaja ya en el completamiento de la muestra hasta nuestros días en algunas carreras cuya situación resulta preocupante atendiendo a los bajos niveles de graduación y alta deserción observada a nivel de aula (sin mediar, todavía, un estudio científico).

Se estima que las variables incluidas y el modelo procesal *sui generis* elaborado permiten una clara aproximación a los condicionantes personales, sociales, pedagógicos y estructurales del fracaso en el plano académico y socioprofesional desde una perspectiva integradora y holística que supera el nivel descriptivo (tasas de abandono, retención, etc.).

Lo dicho confiere un carácter especial a nuestro estudio. De hecho —como es frecuentemente señalado en la literatura— en la mayoría se trabaja con alumnos que abandonan durante el primer año y no a lo largo de toda la carrera, se abordan centros o carreras pero no universidades y se toman como referentes períodos cortos. Nuestros resultados, por el contrario, arrojan luz sobre lo

acaecido en un período que supera la década. Además, por relevar datos de dos generaciones más, pueden observarse los cambios generacionales más importantes ocurridos y “despejar” el verdadero rol de la educación en diferentes momentos sociohistóricos de la vida de nuestro país.

Las técnicas y variables

El logro o fracaso (académico o profesional) en nuestra opinión se ofrece como un problema que sólo puede comprenderse cuando se conjugan tres dimensiones: (a) condicionantes personales y sociales, (b) factores pedagógicos (individuales e institucionales) y (c) estructurales (mercado de empleo). Asimismo, su abordaje desde esta perspectiva exige un desarrollo complementario en dos instancias: análisis descriptivo-explicativo y análisis de procesos.

A partir de lo señalado y a la luz de los referentes teóricos se diseñaron los instrumentos de relevamiento de datos (segunda instancia: seguimiento en domicilio), que incluyen un amplio espectro de variables conforme al marco hipotético, modelo planteado y objetivos primarios de la investigación. Se emplearon (a) encuestas semiestructuradas (151 campos para “graduados”, 132 para “estudiantes” y 212 para “desertores”), que incluyen aspectos comunes a la cuestión central indagada con las adaptaciones respectivas; y (b) técnicas cualitativas (particularmente, la observación no obstructiva y el registro de notas).

Señalamos a continuación algunas de las variables: (a) factores de la oferta y demanda de la educación: existencia de plazas o cupos, existencia de la carrera en el lugar de residencia, carreras por las que optaría primariamente, grado de atracción de la carrera elegida, motivos de la elección (tradicción familiar, vocación

personal, rendimiento académico en el nivel medio en asignaturas ligadas a la carrera, facilidad de los estudios, gusto por la profesión elegida, independencia económica futura, prestigio, influencia de familiares, amigos, orientadores, entre otros); (b) características de base del alumnado; (c) características del grupo familiar (nacionalidad, educación, ocupación y otras); (d) otros condicionantes objetivos: historia de vida del sujeto (plano educacional y ocupacional, en particular); (e) condiciones de realización de los estudios; (f) factores pedagógico-institucionales; (g) aspiraciones y expectativas, entre otros factores psicosociales; y (h) perspectivas del mercado laboral.

Resultados

Los resultados alcanzados, correspondientes a dieciocho unidades académicas permiten avanzar algunas conclusiones en torno de lo que dimos en llamar “tipología del fracaso”. En efecto —tal como ya se observara en la investigación que tuvo por eje “graduados”—, la deserción emerge como confluencia de una diversidad de factores estructurales, institucionales, de base, psicosociales y de la misma historia de vida. No obstante, las diversas carreras ofrecen un perfil netamente diferenciado que plantea un serio reto a los responsables de la toma de decisiones político-educacionales.

Las tendencias registradas, por un lado, muestran la real situación de los desertores en relación con graduados y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en el ámbito académico y mercado laboral durante un lapso superior a la década; por otro, desmitifican sistemas de ideas o creencias que —al margen de lo observado— invaden el accionar. Reafirman, por fin, la importancia de las evaluaciones diagnósticas,

enderezadas al mejoramiento antes que a la “punicción”, efectuadas en los propios contextos que alejen de extrapolaciones siempre ajenas a nuestra realidad. De hecho, algunos hallazgos eran esperables; otros, en cambio, contradicen aspectos sustentados desde modelos aún vigentes (hiperfuncionalismos, teoría del capital humano, hiperculturalismos, teoría de la atracción-repulsión, etc.).

Dicho de otro modo, encontramos respuestas nuevas —fundadas en referentes reales— para viejas cuestiones: ¿Qué relación existe entre sociedad y universidad? ¿Qué características socio-culturales, psicosociales y estructurales confluyen hacia el logro socioprofesional? ¿Qué aspectos del sistema universitario dificultan el acceso a la meta? ¿En qué medida los procesos involucrados son interdependientes? ¿Qué relación guarda la oferta educacional y expectativas generadas con la demanda del empresariado? ¿En qué medida prepara la Universidad para el desempeño en un mundo laboral tecnologizado y cambiante? ¿Hasta qué punto la relevancia de la oferta es criterio de calidad? ¿Responde la Universidad a las necesidades contextuales? ¿Qué reclaman los universitarios al sistema con el fin de paliar el desfase universidad-sistema productivo? ¿Hay intentos de acercar educación a empresa al modo del sistema dual alemán, dominicano o al de las asociaciones escuela-empresa, cuyo ejemplo más típico son los *partnerships* anglosajones? ¿Hay estudios sobre las ramas más dinámicas —fuertes generadoras de empleo— que han sufrido en los últimos tiempos modificaciones significativas? La Universidad ¿contribuye con estudios sobre nuevas calificaciones y competencias? ¿Atiende desde la misma currícula lo relativo al gran tema del cambio tecnológico y los nuevos sistemas productivos

en relación con las actuales exigencias de calificación y requerimientos que plantean al sistema universitario y de formación profesional? ¿Está presente en los claustros la idea de que las calificaciones —entendidas como atributos potenciales— hoy no bastan? ¿Que frente a la lógica de las calificaciones se impone ya la de las competencias reales, no potenciales? ¿Que el sólo “saber” no alcanza cuando el empresario requiere experiencia y que el *know how* es hoy criterio predominante en la selección de personal? ¿Se trabaja en los nuevos perfiles laborales? ¿Se implementan mecanismos en orden a la polivalencia? ¿Se conocen las exigencias de las grandes empresas —“cerebro”— frente a los perfiles de las “empresas manos” o PyMES? Y todavía ¿existen vínculos reales entre las empresas y el sistema científico-tecnológico nacional? ¿En qué carreras emergen fisuras más flagrantes? ¿Qué soluciones alternativas aparecen según carreras? ¿Qué calidad —entendida en un sentido superador del eficientista— refleja el sistema?

Las preguntas podrían multiplicarse pues la problemática que involucra la calidad de un sistema es mucho más compleja de lo que suele aparecer en los primeros ensayos evaluativos y las relaciones lineales tienen poca cabida a la hora de las explicaciones.

Baste aquí con señalar que, a la luz de los resultados, se efectúa un balance global, —una “evaluación de lo evaluado”— mirando a la *transferencia* a los responsables de la toma de decisiones y a los actores involucrados. Con ese objeto se enfatizan las tareas más urgentes por sectores (*educacional y empresario*) y áreas (conducción, planificación, ejecución, evaluación) de cara al cambio, a la implementación de estrategias renovadas que palién las fisuras más flagrantes

en la Universidad “ad intra” y en su articulación con el sistema productivo.

No es necesario repetir que la evaluación de la calidad de la universidad debe traspasar las barreras institucionales y que tan importante como los criterios de eficiencia y eficacia son la efectividad política y la relevancia cultural. El logro o el fracaso, por lo demás, compromete a todos si se supera la mera concepción eficientista o del producto y recuperan los procesos académicos y “extra-académicos”, con frecuencia olvidados.

Sector educacional (*ad intra*)

La cantidad de variables con las que se trabajó y la imbricación de las mismas vuelve poco posible un análisis en detalle². No obstante, hay hallazgos especialmente importantes que dejan traslucir cambios de diversa índole en la relación oferta-demanda y que, por su incidencia en los niveles de fracaso, exigen una pronta adecuación del sistema educativo a los nuevos requerimientos de un mercado de empleo tecnologizado y globalizado (otras competencias y recalificación). Asimismo, se advierte la presencia de nuevas estrategias de supervivencia en el sistema educacional a la vista de la baja rentabilidad de los estudios y resultan notorios los reclamos hacia la universidad, diferenciales según carrera, respecto de múltiples aspectos (actual nivel científico-tecnológico, escaso desarrollo de la investigación y de instancias de capacitación continua, insuficiente formación del juicio crítico, entre otros); todo lo cual constituye un verdadero llamado de atención.

² Puede consultarse *La deserción en Universidades Nacionales*, SPU, 1998, 287 páginas.

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

En el ámbito específicamente universitario y con la mira puesta en el mejoramiento de la calidad, los resultados son susceptibles de transferirse a distintas áreas con miras al logro de diferentes objetivos:

1. *Área Conducción*: Reorientar, dinamizar, coordinar orgánicamente un conjunto de acciones con miras a una mayor eficiencia y eficacia *ad intra* del sistema educacional y una mayor articulación con las demandas del empresariado y del medio (Lafourcade, 1974; Schieffelbein, 1988).

2. *Área Planificación*: Propiciar los cambios curriculares necesarios para asegurar tanto el alcance de los propósitos institucionales como la articulación con el sector productivo; planear la creación de carreras que respondan a las necesidades tecnológico-regionales evitando la saturación observada en disciplinas tradicionales y la situación de subempleo asociada.

3. *Área Ejecución*: Poner en práctica programas de control de gestión y evaluación continua no sólo de los productos sino también de los procesos.

4. *Área Evaluación*: Permitir, a partir de esta evaluación de la “evaluación”, (a) examinar críticamente algunos referentes (propósitos, contextos, planes, productos, etc.) para el logro de una mayor adecuación con los objetivos fijados; (b) ejercer una apreciación valorativa sobre los niveles de éxito y/o de déficit observados (factores condicionantes, esfuerzos exigidos, obstáculos afrontados, efectos advertidos en los actores, etc.) tanto en el plano de la Universidad como en el mercado de empleo; (c) captar las distancias entre lo actuado, lo observado y lo esperado con el fin de modificar el accionar; y (d) facilitar, complementariamente, las decisiones en orden al fortalecimiento de lo actuado o su

reajuste.

La tarea compromete no sólo a quienes procuran el *mejoramiento de la calidad* educativa sino a la sociedad toda. Dicho brevemente: el “producto” educativo debería responder a las necesidades socio-culturales y productivas —explícitas y tácitas— en cuanto emergente de un vasto proceso en el que se imbrican el mismo sujeto con su contexto. La cuestión, casi obvia, supone una inmensa tarea en el ámbito universitario para conductores, planificadores y gestores, si tenemos presente que conocimiento y poder se vuelven cada vez más aspectos indisolubles y que las divisiones y oportunidades pasan hoy por la posesión de conocimiento e información.

El doble reto comporta, entonces, no sólo la expansión de la educación para que *todos* puedan acceder al conocimiento sino, fundamentalmente, el resguardo de la *calidad* del sistema, una calidad que involucra más aspectos de los que suelen reconocerse y, que —a estar con lo observado— bien podría reflejarse en menores índices de fracaso. No es sólo la universidad de masas la que interfiere hacia el logro; es, también, la universidad descontextualizada, separada de la problemática del joven actual en distintos órdenes que es atravesada con igual relevancia por el cambio de valores como por el cambio contextual mediado por la tecnología... La cuestión ya ha sido entendida por las naciones que se posicionaron reconociendo en la educación la herramienta del futuro, llamada a ocupar el lugar más relevante que históricamente le haya cabido en el contexto productivo-social.

El cuadro coloca a la universidad frente a un *desafío*. Está demostrado que con el crecimiento económico no basta para solucionar el problema del fracaso en la universidad o en el mercado. A los

sistemas educativos compete una parte importante: afrontar el futuro con flexibilidad, antes que enciclopedismo y rigidez, y con innovación creativa. Los cambios vertiginosos, sobre todo en el plano del conocimiento y la información, obligan a los responsables de la toma de decisiones a pensar en nuevas estrategias de *capacitación e innovación* en orden a la igualdad de oportunidades y la competitividad.

Enseñar a pensar, más que transmitir cantidades de conocimientos, es y será función de la Universidad. No obstante —y a estar con los resultados arrojados por el estudio en múltiples indicadores— esto es una meta que se debe lograr. La formación y/o capacitación actual, denota carencias que no hacen posible a quienes transitan la Universidad resolver los problemas que la realidad opone, insertarse en el mundo del trabajo y estar preparado para asumir varios empleos en su vida, para la polivalencia y el recambio. Eso supone *capacitación, capacidad crítica, adaptación y transferencia* a nuevas circunstancias. Pero ¿es esto lo que se observa cuando se evalúa la calidad? ¿Es este el eje de preocupación de las transformaciones en la Universidad misma? Más bien, la caída de las expectativas sobre este respecto —uno de los factores primarios condicionantes de fracaso— indica lo contrario.

La problemática adquiere matices diferenciales según carreras pues aspectos que son relevantes en unas, no afectan en la práctica a otras. Conforme al diagnóstico de situación resultante, cada unidad académica deberá repensar sus aciertos y fisuras y la Universidad en su conjunto replantearse básicamente algunas políticas y, entre ellas, la *formación de recursos humanos*.

Lo dicho, a la luz de referentes reales y desde una visión prospectiva basta

para comprender que la evaluación deberá encararse de manera más amplia, no sólo en el plano cuantitativo sino también cualitativo (calificaciones, competencias, habilidades, expectativas, valoraciones).

Visto desde la Universidad los hallazgos exigirían, al menos, trabajar básicamente sobre revisiones sobre objetivos y funciones en relación con lo que la Universidad es y la demanda; reestructuración de planes de estudio en algunas carreras y/o facultades; implementación de carreras cortas donde se advierten déficits de oferta conforme a los nuevos requerimientos contextuales; actualización de la curricula; redefinición de perfiles profesiológicos; articulación Universidad-mundo laboral (organización de pasantías, prácticas rentadas, becas para la especialización en áreas prioritarias, servicios de la Universidad a la empresa, etc.).

Sector educacional (*ad extra*)

Puntualizamos ahora algunos resultados que evidencian el grado de desarticulación entre universidad y mercado pues ambos acusan vacíos notables y llenarlos supone responsabilidades compartidas. En la cuestión, vista desde los criterios de calidad, juega un rol particular la *relevancia* en relación con la oferta; vista desde la evaluación, *el grado de desajuste resulta indicativo de un mayor deterioro de la calidad*.

Los resultados permiten detectar, entre otras cosas: (a) la relación existente entre tipo de empresa y universitarios ingresados en sus cuadros, discriminando tal relación en función de cada una de las variables psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales; (b) la saturación o déficit de universitarios según carreras en relación con la demanda ocupacional; (c) la competencia o

idoneidad adquirida (teórico-práctica) en la universidad y la distancia respecto de lo valorado por el empleador; (d) la relación entre niveles de calidad en la formación recibida-lugar en el staff (siempre vinculado con las variables socioculturales y pedagógico-institucionales) así como la conexión competencia en el orden práctico y contenidos brindados durante la formación; (e) la rentabilidad diferencial del diploma en el mercado de empleo según carreras; (f) la absorción laboral en el nivel estatal y empresarial privado e importancia de las PyMES sobre este respecto; (g) las posibilidades de promoción laboral reales bajo la actual coyuntura; (h) la distancia entre la tarea efectivamente realizada y la que se esperó realizar conforme al perfil de la profesión; (i) la movilidad laboral-social asociada a la obtención de un diploma; (j) la situación diferencial (cuando existe) según sexos en el mercado laboral; (k) los móviles que operan en la selección del trabajo por parte del graduado o desertor, según carrera; (l) la proximidad diferencial según carreras a los modelos “consumo” o “inversión” vistos desde su vinculación con la excelencia; (m) las estrategias adoptadas con miras a la supervivencia en el sistema educacional y a la vista de las “promesas” en el mercado de empleo; (n) los factores que propiciaron el acceso y crecimiento en el mundo laboral así como los que se constituyen en obstáculos; (ñ) el juego “costo-beneficio anticipado” por carreras; (o) los reclamos del graduado a la universidad y del empresario al graduado (léase universidad); (p) el nivel de expectativas respecto del crecimiento del país y del crecimiento personal a través del ejercicio de la profesión para el corto y largo plazo según carreras; y (q) los factores psicosociales derivados de la posición alcanzada en el

mundo laboral.

No obstante, cada uno de estos aspectos —a veces de signo preocupante— es diferente según carreras advirtiéndose verdaderas “tipologías”. Ello exige reajustes diferenciados de cara a la calidad y acciones acordes; ajustes para los que no existen recetas ni para la conceptualización teórica ni para la formulación de políticas de acción, tampoco para el sistema universitario en su conjunto o para cada unidad académica. Cada realidad circunstanciada comporta exigencias particulares e implica el compromiso de sus actores. No obstante, el conocimiento de la situación real por la que atraviesan nuestros graduados y quienes abandonan el sistema ya posibilita la atenuación de la brecha entre las acciones y los objetivos.

En esta línea es esperable por parte de los responsables de la toma de decisiones político-educacionales, a la vista de los resultados, el replanteo con miras a la optimización del capital humano y material. Una tal optimización conllevaría, *ad intra*, menor subutilización de los recursos humanos con mayores niveles de logro socioprofesional y menores índices de frustración y, desde una óptica más eficientista, mejor redistribución del presupuesto unido a competitividad. *Ad extra*, favorecería la mejor articulación con el contexto. Lo observado, ciertamente mucho más amplio y profundo que lo que puede ofrecerse en estas líneas, comporta un desafío que toca a la Universidad y al empleador (entidades privadas o estatales) si es que se aspira a superar las rupturas Universidad/sociedad y a reducir el fracaso asociado.

El nuevo milenio “reserva” nuevas funciones y esfuerzos progresivos en orden a la adaptación a nuevas exigencias y, al par, comporta la adopción de

APARICIO DE SANTANDER

comportamientos activos frente a la formación profesional. Esta es la tarea común que une a educadores, científicos, Estado y empresarios y el estudio se enderezó a todo este sector decisonal. La posibilidad de contar con datos de primera mano en puntos de interés e información sobre la evolución a lo largo de quince años —de cara a la búsqueda de la excelencia— permite disponer de elementos de juicio (no extrapolados o surgidos del discurso sin referente real) para apreciar el impacto de las políticas y la necesidad de pronto replanteos.

Referencias

- Affichard, J. (1973). Quelques emplois après l'école? La valeur des titres scolaires depuis. *Economie et Statistiques*, 7-26.
- Aguirre de Carcer, I. (1983). *La selectividad a debate. Comunicación a las Jornadas sobre el acceso a la Universidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aparicio, M. (1981a). Subdesarrollo: situación y perspectiva desde una a teoría psicosocial. *Sociológica*, 6/7, 3-47.
- Aparicio, M. (1981b). Sobre efectos perversos y orden social. Nota bibliográfica a la obra de R. Boudon del mismo nombre. *Sociológica*, 6/7, 194-199.
- Aparicio, M. (1984a). *La sociología de las desigualdades hoy. Dos explicaciones para la relación desigualdad social/desigualdad escolar*. Mendoza: CIC.
- Aparicio, M. (1984b). Educación, ocupación y desarrollo. Puesta a prueba de una hipótesis a través de una encuesta. *Cuadernos del CIC*, 12, 102-166.
- Aparicio, M. (1985a). Desigualdades educacionales y herencia cultural. En *Actas de las IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1985b). ¿Herencia cultural o herencia social? *Cuadernos del CIC*, 13.
- Aparicio, M. (1985c). Estructuras de la movilidad social: efecto meritocrático y efecto de dominancia, En *Actas de IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1985d). Formas de disociación anómica en un marco de subdesarrollo. En *Actas IX Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988a). La escuela y la génesis de las desigualdades sociales. *Revista Educación-Cuyo*, 1(1).
- Aparicio, M. (1988b). Mecanismos generadores de desigualdades, valores y movilidad. En *Actas X Jornadas de Investigación*. Mendoza: Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988c). Algunas consideraciones sobre la relación Educación/Ocupación desde la perspectiva de la movilidad socio-profesional. En *Actas del II Seminario Argentino de Orientación Vocacional/Ocupacional "Hacia una Argentina con identidad"* (pp. 169-186). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1988d). Niveles de éxito y fracaso. Un estudio en la Facultad de Ingeniería. En *Actas de las II Jornadas de Enseñanza de la Ingeniería*. Mendoza: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1989). La universidad ante un desafío. En *Actas de las I Jornadas de Pensamiento Latinoamericano*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aparicio, M. (1991a). Persistencia en el sistema escolar, minimización del esfuerzo. Estrategias individuales y valores colectivos en el modelo de Lévy-Garboua. En *Actas del Primer Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Sociales*. Mendoza.
- Aparicio, M. (1991b). La devaluación de los diplomas y algunos de sus efectos sociales. *Revista Educación-Cuyo*, 1.
- Aparicio, M. (1992a). Implicancias psicológicas en las respuestas juveniles a los diferentes 'patterns' de inconsistencia de status. *Boletín Argentino de Psicología, VI-especial*, 51-55.
- Aparicio, M. (1992b). *¿Universidad de masas? Un estudio en cifras para las dos últimas décadas en la Argentina*. Mendoza: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Aparicio, M. (1992c). Hacia un balance crítico de algunas teorías sobre la escolarización. *Revista Educación-Cuyo*, 3.
- Aparicio, M. (1993a). Anomia y crisis educacional: un eje para el replanteo. En *Actas del X Encuentro de Facultades, Departamentos, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. Mendoza.
- Aparicio, M. (1994a). *La universidad ¿oportuni-dad o tan sólo una ilusión?* Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.
- Aparicio, M. (1994b). Marginalidad, inconsisten-

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

- cia y anomia. En *Actas V World Congress on the Isolated Child. III Symposium of Institutions for Mental Health. VI National and IV Latin-America Meeting of Childs and Juvenile Therapeutic Communities*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Aparicio, M. (1994c). L'inconsistence du statut et les divers profils de réponse. En *Actas 23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid: Congress Palace.
- Apodaka, J.; Grao, J. y Martínez, J. (1986, abril). *Variables curriculares que influyen en la demanda de la enseñanza superior*. Documento presentado en las Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad, Madrid.
- Babini, A. E. de. (1988). El análisis secundario en la investigación educativa. En *Actas del IV Simposio Interdisciplinario sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 1-17). Corrientes.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bénéton, P. (1975). Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. *Revue Française de Sociologie*, 25(1), 106-122.
- Bernstein, B. (1965). *Languages et classes sociales. Codes sociolinguïstiques et controle social*. Paris: Minuit.
- Berthelot, J. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23I, 1982, 585-604.
- Bertoni, M. y Cano, D. (1990). La educación superior en Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, 2, 11-24.
- Bisseret, N. (1968). La naissance et le diplôme. Les processus de 1968 a sélection aux début des études universitaires. *Revue Française de Sociologie*, 9(spécial), 185-207.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1977). *Effects pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris, Hachette.
- Bouffartigue, P., F. de Coninck, F. y Pandaries, J. (1992). Nouvel âge de l'emploi à temp parcial. *Sociologie du Travail*, 4.
- Bourricaud, F. (1975). Contre le sociologisme: une critique et des propositions. *Revue Française de Sociologie*, 16(suppl.), 583-603.
- Bowers, N. (1984a). El desempleo de los jóvenes ¿fenómeno persistente o temporal? En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Bowers, N. (1984b). La duración del desempleo en función de la edad y el sexo de 1976 a 1981. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Carabaña Morales, J. (1987). ¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más educación a los que tienen menos? *Revista de Educación*, 283, 101-130.
- Carciofi, R. (1980). *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*. Buenos Aires: Proyecto DEALC, Fichas/10.
- Cariola, L. y Cerri, M. (1989a). Trabajar y estudiar ¿cuál es el problema? En *Documento de discusión, Nro. 11*. Santiago de Chile: CIDE.
- Cariola, L. y Cerri, M. (1989 b). Situación de empleo y calidad de la educación. En *Documento de discusión, Nro 12*. Santiago de Chile: CIDE.
- Centre d'Etudes et des Recherches sur les Qualifications (CEREQ). (1981). Formation-qualification-emploi. *Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active*, 7.
- Courpasson, D. (1994). Marché concret et identité professionnelle locale. La construction de l'identité par le rapport au marché. *Revue Française de Sociologie*, 35(2), 197-229.
- Cramer, U. y Werner, H. (1984). Causas y consecuencias de la alta tasa de rotación de los jóvenes en el mercado de trabajo alemán. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Chacon, L. y otros. (1969). Estudios estadísticos de los posibles criterios de selección para el ingreso en la Facultad de Medicina. *Cuadernos de Psiquiatría*, 7/8.
- Díaz Allué, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Domínguez Vargas, S. (1984). La calidad y la eficiencia de la educación superior en América Latina hacia el año 2000. *Universitas*, 8(2), 45-76.
- Eicher, J. (1973). L'Education care investissement; le fin de 1973 illusions?" en *Revue de Economique Politique*, 3.
- Eicher, J. (1979). *Marché de travail et marché de l'enseignement supérieur en Economie de l'Education. Travaux Français*. Paris: Economica.

APARICIO DE SANTANDER

- Elder, G. (1965). Family structure and education attainment. *American Sociological Review*, 30.
- Escudero Escorza, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condiciones psicológicas, sociológicas y educativas*. De I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- Evans, J.; Franz, W. y Martin, J. (1984). Los determinantes del mercado de trabajo en los jóvenes y del desempleo: una visión de conjunto. En OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes* (pp. 15-11). Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Fernández Bennasar, C. (1981). *Indicadores operativos del fracaso escolar*. Mallorca: Institut de Ciències de L'educació.
- Fernández Berdaguer, L. (1983). Notas acerca de la participación de las mujeres estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. *Revista Paraguaya de Sociología*, 56.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Frisch, J. (1972). L'importance des diplômes pour la promotion. *Economie et Statistique*, 21, 33-44.
- Gallart, M. (Comp.). (1992). *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa* (Vols. I y II). Montevideo: Cinterfor.
- García Rodríguez, Y. (1993). *Desempleo: Alteraciones psicológicas*. Valencia: Promolibro.
- Germani, G. y Sautu, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Buenos Aires: UBA, Instituto de Sociología.
- González Tirados, R. M. (1984). Capacidades y estilos de aprendizajes. En *Perfiles*, 15 y 16. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Gylli, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos.
- Hernández Ruiz, S. y Gómez Dacal, G. (1982). *Fracasos escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Herrans González, R. (1992). *Inserción y búsqueda de empleo*. Madrid: CIDE.
- Herrero Castro, S. y Ingestos Gil, A. (1980). *El rendimiento académico en la Universidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, ICE.
- Ibarrola, M. de y Gallart, M. (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Cuadernos de Educación y Trabajo, Nro 2*. Santiago: UNESCO-OREALC, CIID-CENEP.
- Jarousse, J. (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après. *Revue Française de Sociologie*, 25(2).
- Lafourcade, P. D. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les démandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 53-80.
- Lévy-Garboua, L. (1978). Les démandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse: réponse aux commentaires. *Revue Française de Sociologie*, 19(1), 147-156.
- López de Crocce, E. (1990). *La universidad y el mundo del trabajo: Estudio sobre los graduados de la UNSJ*. San Juan: Fundación UNSJ.
- Malledo, J. (1987). *La educación y el mercado de trabajo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- Martínez Muñiz, B. (1983). *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*. Madrid: Narcea.
- Marín Ibáñez, R. (1990). El rendimiento en la universidad. En CIDE, pp. 233-259.
- Montane, J. (1983). Estudio del perfil de buenos y malos repetidores. Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52.
- Nicole-Drancourt, Ch. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 35(1), 37-69.
- OCDE. (1994). Statistiques sur les pays membres en chiffres. *Supplément L'Observateur de l'OCDE*, 188.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Passeron, J. (1982). L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, 23, 551-584.
- Passeron, J. (1983). La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y el mercado de los bienes simbólicos. *Educación y Sociedad*, 1.
- Payne, R. y Hartley, J. (1987). A test of a model for explaining the affective experience of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 31-47.
- Pedro, F. (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE.
- Pithod, A. y Tablon, P. (1986). Un estudio sobre el perfil psicosocial de la población universitaria. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, UNC.
- Poppovic, A. (1987). Enfrentando el fracaso esco-

LA DESERCIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

- lar. *Revista de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*, 2.
- Rajneri, J. (1990, 27 de abril). Qué hacer con las universidades. Historia de matrículas e ingresos irrestrictos. *La Nación*, p. 7.
- Rama, G. (1980). *Introducción a educación y sociedad en América Latina*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Rama, G. (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe* (Vol. 1). Buenos Aires: Kapelusz.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Reynaud, B. (1992). *Le salaire, la regle et le marché*. Paris: Bourgois.
- Reynaud, B. (1993). Le chômage de longue durée: théorie et action. *Revue Française de Sociologie*, 34(2).
- Ríos González, J. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega.
- Riquelme, G. et al. (1989). *La inserción de jóvenes universitarios en el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Cuadernos de Investigación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rossetti, J. (1992). Educación y empleo: ayudar a las mujeres a formular un buen proyecto vocacional y laboral. En M.Gallart (Comp.), *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Montevideo: Cinterfor.
- Saint Martin, M. (1968). Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études des sciences. *Revue Française de Sociologie*, 9(spécial), 167-184.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, (1).
- Shieffelbein, E. (1988). Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación. *Boletín del Proyecto Principal de Educación, UNESCO-OREALC*, 16.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: La Documentation Française.