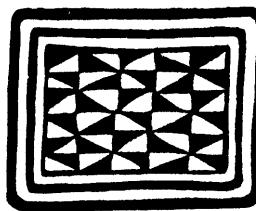


# *Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica*

LARRY D. ANDRADE\*



El presente trabajo procura abordar la problemática de la denominada deserción universitaria desde una óptica que destaca la búsqueda de elementos que den cuenta apropiadamente de su ocurrencia. Se efectúa una revisión de conceptos e ideas que habitualmente se utilizan al estudiarla, procurando mostrar la inadecuación, en muchos casos, de los mismos con miras a una comprensión acabada de su ocurrencia. También se encuentra una propuesta de nueva denominación del fenómeno (“proceso de inclusión / desinclusión / exclusión de estudiantes universitarios”), toda vez que conceptualizarlo de un modo u otro tiene estrecha relación con los factores o elementos que se consideran al estudiarla. En este sentido, la denominación de “deserción” sesga la mirada hacia el estudiante, descuidando otros aspectos que podrían resultar relevantes. Por último, se incluye el esbozo de una propuesta metodológica que permitiría un abordaje integral del fenómeno.

*This article tackles with the problem of the so-called university desertion starting from a point of view that emphasizes the research of elements which may be able to recount its occurrence. The author reviews concepts and ideas generally used to study this problem, showing how inappropriate they are in many cases to comprehend the totality of its occurrence. We also find here the proposal for a new designation of this phenomenon ("inclusion / uninclusion / exclusion process of university students"), since the way it is conceptualized is tightly related to the factors or elements that use to be taken into account when studying this problem. In this sense, the notion of "desertion" puts the emphasis on the student, neglecting other aspects that could be relevant. Finally, the article includes the outline of a methodological proposal that will make possible a comprehensive approach to this phenomenon.*

Deserción / Significados / Prácticas / Estudiantes / Universidad / Metodología  
*Drop-out / Meanings / Practices / Students / University / Methodology*

## INTRODUCCIÓN

Cada año académico las universidades “ pierden” un número importante de estudiantes. En la literatura especializada este fenómeno es generalmente abordado como “deserción universitaria”. En mi opinión, la conceptuación del fenómeno en esos términos oculta la complejidad que lo constituye.

Asumo como supuesto básico que el sujeto no se desempeña socialmente reproduciendo su posición en la estructura social por la “presión” que su contexto de origen ejerce sobre él, sino que entre esa posición y su práctica media su capacidad de producir algo nuevo, es decir, de creación. En este sentido, me alejo de la discusión holismo/individualismo metodológico.

A este respecto, es conveniente explicar que mi propuesta no propicia romper el “determinismo” de la estructura social sobre el individuo —postulado por las teorías denominadas holistas— con un enfoque que proponga la absoluta autonomía del individuo, postura sostenida por el denominado individualismo metodológico (Dubet, 1989, p. 519; Bizberg, 1989, p. 485). Sin embargo, recupero la idea de “capacidad estratégica” en el individuo (Dubet, 1989, p. 526; Tenti, 1994), no como mero cálculo racional dirigido a la concreción de los propios intereses, sino como aquella que le permitiría desempeñarse socialmente con cierta “capacidad creativa” .

Quizás la idea de proyecto que el individuo se propone lograr y hacia el que encamina su voluntad (como capacidad

consciente de hacer) resulte de interés en esta propuesta (Castoriadis, 1992). En esta misma línea de argumentación, resulta apropiada la concepción de J. P. Sartre quien expresa que

no es la situación ni nuestro pasado, no es nuestra personalidad ni nuestro rol social lo que nos llevará a actuar de tal o cual manera. Por el contrario, es nuestra motivación, nuestro proyecto, la postulación de una meta, lo que nos conducirá y determinará nuestra acción, y lo que, a su vez, iluminará y dará un sentido a la situación de la partimos, a nuestro pasado, a nuestra posición social (en Bizberg, 1989, p. 513).

Sin embargo, es conveniente atenuar cierta impronta de finalismo y también cierta idea de “plena libertad” en la mención precedente, pues el sujeto está inmerso en una red de significaciones que condicionan su acción. También resulta oportuno diferenciar la noción de sujeto en Sartre y en Castoriadis, pues si bien ambos hablan de imaginario, el segundo toma un referente psicoanalítico y Sartre no, lo cual llevaría a pensar de modo diferente la noción de sujeto y proyecto según sea la incidencia del componente consciente o inconsciente en su formulación.

## LA RAZÓN DE ESTA PROPUESTA Y EL INTERÉS POR LA DESERCIÓN

Un antecedente de esta propuesta puede encontrarse en el proyecto de investigación: “Acceso, permanencia y deserción de estudiantes en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Estudio exploratorio de cohortes a partir de 1991”, llevado a cabo entre 1996 y 1998 en la Universidad Nacional de la Patagonia

\* Profesor en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica San Julián, Argentina, landrade@colmex.mx o puertosj@yahoo.com.mx

Austral (UNPA), con sede en la Unidad Académica San Julián (UASJ).\*

En ese trabajo, el problema intentaba dar cuenta de la "relación que existe entre la posición social del estudiante, sus representaciones sociales y su trayectoria académica en la UNPA.

Los objetivos que nos proponíamos en aquel trabajo fueron: 1) identificar variables relacionadas con la permanencia y la deserción en los estudiantes de la UNPA; 2) comprender cómo percibe el alumno que deja la carrera las condiciones que culminaron en su abandono; 3) identificar relaciones entre las variables identificadas y los motivos percibidos por los alumnos como determinantes de su abandono; 4) identificar ciertas regularidades o patrones en la deserción y permanencia de estudiantes, asociadas con la posición social y trayectorias escolares previas.

Nos preguntábamos entonces: ¿Por qué los miembros de un grupo socialmente homogéneo presentan comportamientos diferentes y toman decisiones distintas respecto a su trayectoria académica en la universidad? o ¿por qué siendo socialmente homogéneos algunos permanecen y otros abandonan?

Algunas hipótesis que proponíamos en las conclusiones del trabajo fueron:

- 1) Las trayectorias previas de los estudiantes se vincularían con la posibilidad de adaptación a la vida universitaria, como también con los motivos de elección de la carrera. Las estrate-

\* El equipo de investigación estuvo integrado por: Ariel N. Sarasá; Claudia P. Valdemarkín; Claudia Malik de Tchara; Roxana F. Puebla; Valeria Badacarratx y Milena Ramallo; Larry D. Andrade (codirector y coordinador del equipo); Estela M. Miranda (directora, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Fue financiado íntegramente por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNPA.

gias que desarrollaban los estudiantes estarían vinculadas con la posibilidad de poder sortear los obstáculos al avance en la carrera en pos de la graduación.

- 2) Las expectativas puestas en: *a)* la carrera y *b)* la profesión pueden influir significativamente a la hora de "decidir" (en los casos en que tal decisión existiese) la permanencia o el abandono.
- 3) Lo que se esperaba de la universidad y los motivos de elección de la carrera serían categorías que ayudarían a explicar la permanencia o el abandono de los estudiantes en la UNPA.
- 4) los que permanecen habrían desarrollado determinadas estrategias y adquirido ciertos códigos o formas de comportamiento que le permitirían la adaptación a la vida universitaria. Las dificultades que mencionaban los estudiantes de algún modo ponían en evidencia "demandas" que desde la universidad se hace a los estudiantes y que éstos, por diversos motivos, no pueden cumplir.
- 5) También nos preguntábamos: ¿por qué los motivos que los entrevistados expresaban para explicar el propio abandono no estaban directamente vinculados con las dificultades que dijeron haber encontrado durante su paso por la UASJ? El análisis de las entrevistas nos llevó a preguntarnos: ¿por qué los motivos del abandono aparecen vinculados con situaciones personales o particulares y no ligados con los obstáculos que, como ellos mismos señalan, se les presentaron desde la universidad?

Parece evidente que estos discursos individuales dan cuenta de algo que atraviesa a los sujetos y muestra una construcción de la subjetividad que expresaría

un pensamiento del tipo: “nosotros no éramos para la universidad, por lo tanto no es la universidad la que necesita cambiar para darnos un lugar”.

Es oportuno en este marco destacar que aquellos estudiantes que se quedan y que compartirían similares condiciones de existencia y capital cultural serán parte de los estudiantes a entrevistar en la nueva investigación.

Algunas interrogantes merecen destacarse como antecedentes de esta propuesta: ¿cómo podría caracterizarse el encuentro entre las trayectorias, capital cultural, expectativas (respecto a la carrera y a la profesión) de los ingresantes con las exigencias y demandas de la UASJ?; ¿cómo distintas trayectorias, capitales culturales y expectativas previas darían lugar a diferentes modos de ver y actuar en la universidad?; ¿cómo distintas trayectorias, capitales culturales y expectativas previas darían lugar a diferentes vivencias en la universidad?; ¿cómo vivencias “negativas”, provocadoras de “malestar” durante la vida universitaria inciden en la decisión de abandonar, más que las situaciones particulares a las que los entrevistados hacen referencia cuando se les pregunta por las causas del abandono?

¿Por qué algunos estudiantes relatan que muchas de sus dificultades están o estuvieron asociadas con problemas de comprensión y de formas de estudio y, no obstante, son ellos mismos los que sostienen que la universidad no puede hacerse cargo de esas carencias? ¿Por qué no son ellos los que reclaman una consideración de esta situación?

En muchos estudiantes no existía una representación de lo que este nivel de estudio implicaba o se imaginaban que la posibilidad de acceder a este nivel de estudios era algo prácticamente imposible.

Algunas ideas ante esta situación fueron: al no saber en qué consiste “la universidad /la vida universitaria/ el ser estudiante universitario”, al no tener una clara idea de qué es lo que esperan de uno (y qué se debe esperar del campo universitario), los estudiantes considerarían que lo que la UASJ les ofrece es lo que la universidad es.

Quizás aquí resulte interesante mencionar a P. Bourdieu cuando expresa que puede encontrarse una estrecha relación entre la estructura social y las estructuras mentales, es decir, entre lo que se piensa y el lugar desde donde se lo piensa:

el discernimiento que está en el principio tanto de los actos clasificatorios como de sus productos, es decir, de las prácticas, los discursos o las obras diferentes, y por lo tanto discernibles y clasificables, no es el acto intelectual de una conciencia capaz de plantear explícitamente sus fines en una elección deliberada entre posibles constituidos como tales mediante un proyecto, sino que es la operación práctica del habitus, es decir de esquemas generadores de clasificaciones y de prácticas clasificables que funcionan en la práctica sin acceder a la representación explícita, y que son el producto de la incorporación, bajo la forma de disposiciones, de una posición diferencial en el espacio social –definido, precisamente, por la exterioridad recíproca de las posiciones (Bourdieu, 1989, p. 3).

Si recordamos que este autor considera los habitus como “historia incorporada, hecha cuerpo”, llegamos a la idea de que esa historia incorporada es, preponderantemente, aquella que se deriva de las vivencias familiares y personales, es decir, de las particulares condiciones materiales de existencia que vienen asociadas con cuotas diferenciales de capital cultural y simbólico.

En muchos casos, entre lo que se piensa y lo que se hace “naturalmente” hay un acuerdo tácito, de tal modo que: “uno de los efectos fundamentales del acuerdo entre el sentido práctico y el sentido objetivado es la producción de *un mundo de sentido común*, cuya evidencia inmediata es redoblada por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo” (P. Bourdieu, 1991, p. 100; las itálicas son mías).

Éste podría ser el caso de quienes ven la universidad “allá arriba” o de quienes tienen “dificultades para expresarse”, y de algún modo el fracaso aparece como algo previsible para ellos. No aparece el sentido de construcción social del fracaso, con la excepción de un entrevistado, y la discriminación es asociada con la nacionalidad o con problemas personales.

La investigación de la cual esta propuesta teórico-conceptual forma parte\* procura recuperar algunos de los señalamientos realizados en la investigación antes mencionada. Esta propuesta tiene por objetivo de mayor alcance indagar en torno a cómo se producen los significados sociales acerca de las posibilidades de emprender y concluir los estudios universitarios, y de cómo el pensamiento asociado con esos significados repercute en las decisiones que el estudiante toma en relación con la universidad. Así, se erige como interés central el indagar las posibles relaciones que pueden existir entre los significados con los que el estudiante ingresa a la universidad y el desempeño del estudiante en ella (¿funcionan estos significados como profecías autocumplidas?

\* Tesis de doctorado: “Construcción social de significados acerca de los procesos de inclusión/exclusión/autoexclusión de estudiantes universitarios. Estudio de caso en la UNPA-UASJ. Santa Cruz, Argentina”, Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México.

dadas para los estudiantes?). Se busca identificar ciertas regularidades o patrones que podrían estar relacionados con el abandono y permanencia de estudiantes, vinculados con la posición social y trayectorias escolares previas (¿explican esas variables tanto el abandono como la permanencia y el egreso de la universidad?).

Si bien este abordaje, como señalé más adelante, procura razonar el fenómeno de modo más amplio (con la intención de captarlo en su complejidad) y se vale de herramientas de intervención propias de las metodologías conocidas como cualitativas, incluye también una primera parte de análisis estadístico descriptivo y de regresión logística; aquí se analiza la información correspondiente a los inscritos entre 1991 y 2000, años que comprende el estudio.

## HACIA UNA FORMULACIÓN COMPRENSIVA DE LA PROBLEMÁTICA

Propongo abordar el problema de por qué la universidad “ pierde” un número elevado de estudiantes, desde un enfoque que integre la mayoría de los elementos que diversas investigaciones consideran por separado. En este sentido, en el último apartado propongo un abordaje metodológico desde categorías que permitirían pensar el fenómeno de un modo distinto.

Como primer paso, la formulación de un enunciado problemático que considere lo que H. Zemelman (1997, p. 84; 1987, p. 26) denomina “puntos de articulación” puede darnos un grado de apertura en la mirada del fenómeno que permite la aprehensión de sus múltiples determinantes. De acuerdo con este autor:

observamos una cantidad de rasgos empíricos, los cuales sometemos a una lectura articulada

que nos permita descubrir relaciones posibles (no necesariamente anticipadas teóricamente) que cumplen la función de especificarlos. El análisis de la relación posible entre los rasgos empíricos de la comunidad se puede sintetizar en un enunciado que llamaremos “puntos de articulación”, el cual determina la base para construir una teoría del objeto en su conjunto.

En el anterior texto, entiendo que un enunciado que considere el proceso de construcción social de significados en torno a la inclusión, desinclusión y exclusión de estudiantes universitarios, da posibilidades de abordar la problemática desde un ángulo amplio y, por lo mismo, con mayor potencial de comprensión de esas prácticas sociales respecto a la universidad.

Así pensado el problema, inclusión y desinclusión involucran activamente al sujeto, en cuanto exclusión remite a otros procesos que concluyen cuando el estudiante deja la universidad. En ambos casos, las decisiones que se toman están mediatisadas por significados socialmente construidos.

Siguiendo a C. Geertz, se trata de

desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance [...] una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas [...] aquello por lo que hay que preguntarse no es su condición ontológica [...] aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor (Geertz, 1997, pp. 24 y 25).

Aquí es relevante mantener presente un interrogante: ¿cómo llegar al sentido y valor de las acciones simbólicas de los sujetos? A través de sus discursos, pero

teniendo plena conciencia de que parte del sentido que orienta la práctica (sentido práctico) permanece difuso para el propio sujeto.

La búsqueda propuesta se apoya en la idea de que

el significado es un fenómeno social mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos [...] Desde C. S. Peirce, reconocemos que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una interpretación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente (Bruner, 1998, p. 77).

En la ocurrencia de lo que, genéricamente, se denomina deserción universitaria, y que propongo abordar en términos de “inclusión, desinclusión y exclusión” de estudiantes universitarios, se entrelazan diversos fenómenos que van desde la influencia de variables institucionales hasta la actitud adoptada por la familia y grupo de amigos, entre muchas otras. No obstante, el análisis parte de considerar la relevancia del sujeto como activo productor de realidad y la reflexión se centra en él y sus condicionamientos.

Desde esta mirada, adquieren relevancia el contexto social y los significados disponibles en el grupo de referencia, esto es, el lugar desde donde el sujeto visualiza el mundo, pero también el particular modo en que se apropiá de aquellos significados y los resignifica; a partir de los cuales orienta su curso de acción.

Nuevamente remitiendo a C. Geertz:

decir que la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas [...] no es lo mismo que decir que se trata de un fenóme-

no psicológico [...] lo que en un lugar como Marruecos nos impide a quienes nos hemos criado haciendo señas captar la significación de las señas de otros no es tanto ignorancia de cómo opera el proceso de conocimiento (aunque si uno supone que ese proceso opera de la misma manera en que opera en nosotros tal suposición contribuirá mucho a que conozcamos menos de tal proceso) como falta de familiaridad con el universo imaginativo en el cual los actos de esas gentes son signos (Geertz, 1997, p. 26)

Cobra también relevancia la afirmación de J. Bruner cuando afirma: "creo que sólo podremos comprender los principios que rigen la interpretación y elaboración de los significados en la medida en que seamos capaces de especificar la estructura y coherencia de los contextos más amplios en que se crean y transmiten significados específicos" (Bruner, 1998, p. 73).

La lectura de buena cantidad de estudios sobre esta problemática permite sostener que tanto el concepto "deserción" como otro de uso frecuente, el de "fracaso académico", no ayudan a la comprensión adecuada del fenómeno, puesto que el primero carga excesivamente sobre el propio estudiante la responsabilidad por su alejamiento de la universidad, mientras podría haber otros motivos de importancia afectando tal decisión. El segundo concepto no explica más que una parte de la ocurrencia del fenómeno, en cuanto no todos los estudiantes que se van han fracasado académicamente ni todos los que se quedan son exitosos.

Son estas constataciones las que me llevan a ir más allá de estos enfoques y buscar modos alternativos para comprender el fenómeno. Con este objetivo en mente, son pertinentes dos reflexiones.

Una primera, casi una obviedad pero no por ello menos indicativa de situaciones relevantes respecto al enunciado problemático propuesto, sostiene que existen elementos que el estudiante considera, en la mayoría de los casos, al momento de decidir tanto su permanencia como el abandono de la universidad. Lo que no es obvio es cómo articula esos elementos ni por qué, ni en qué momentos confluyen, llevando al estudiante a tales "decisiones".

Prefiero, en este contexto, hablar de significados construidos socialmente acerca de lo posible o imposible respecto a la universidad. Su propio modo de operar, puesto que es con ellos y desde ellos que el sujeto realiza sus apreciaciones, hace que su eficacia se refleje en las acciones que el sujeto realiza a partir de asumirlas como posibles o necesarias. En este punto se fundamenta la necesidad de conocer cuáles son y cómo fueron construidos esos significados.

En esta instancia, reconstruir o, mejor aún, deconstruir el proceso por el que los significados llegan a ser esos y no otros es crucial para comprender el fenómeno. A esto se vincula aquello que denominé cierta "capacidad creativa" en los sujetos, que es asumida como un "potencial de autonomía", quienes pueden resignificar (Dubet, 1989, pp. 523-529), eso que podría pensarse como un eventual "mandato familiar o social" — sea ese mandato a favor o en contra de realizar estudios universitarios — respecto de la educación universitaria. Ese mandato familiar podría entenderse como una construcción a partir de significados sociales que son apropiados en cada grupo y por cada individuo, de tal modo que su incidencia en las prácticas ejecutadas es decisiva. En este sentido, asumimos que toda acción está orientada por significa-

dos sociales, conscientes o no (Bizberg, 1989, p. 515).

Al respecto resulta importante recuperar la importancia que la información (Melucci, 1996) tiene en el proceso de construir significados sociales acerca de lo que es o no posible, de lo que es esperable o no esperable, respecto de la universidad, para ciertos sujetos socialmente situados.

Una segunda reflexión conduce a pensar que estos significados acerca de la universidad —con la correspondiente imagen acerca de qué es ser estudiante universitario— darán lugar a actitudes y prácticas diversas ante las dificultades que plantea la permanencia en la institución, llevando al sujeto a variar su trayectoria educativa hacia alguna de las siguientes categorías: permanecer “en tiempo”, permanecer “con retraso”, egresar, o dejar los estudios universitarios.

A partir de las reflexiones señaladas y con relación al enunciado problemático propuesto, una primera delimitación de un campo de análisis que permita dar cuenta de la complejidad del fenómeno podría hacerse en los siguiente términos: El proceso de inclusión, desinclusión y exclusión de la universidad sería producto de la articulación de multiplicidad de elementos de distintos ámbitos de la realidad (por citar algunos: económicos, políticos, psicosociales), que impactan de manera diferencial en lo comunal, lo familiar y lo individual. Si bien el fenómeno podría tener relación con algunos atributos individuales del estudiante —ser varón o mujer, mayor o menor de una edad determinada, trabajar o no trabajar; pertenecer a una u otra etnia, etc.; no obstante considero que lo crucial en ese proceso son los significados socialmente construidos en el grupo social de pertenencia, asociados con una visualización

de ‘posibilidades objetivas’ con relación a la universidad.

Propongo que el sujeto puede resignificárselo, antes de ingresar o durante su permanencia en la universidad, de tal modo que, en lo sustancial, el mandato que incluyen varíe la orientación de la práctica.

### **ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A ESTUDIOS SOBRE DESERCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Es notoria la diversidad de enfoques e intereses que se han aplicado al estudio de la denominada “deserción universitaria”, así como la diversidad de conclusiones a las que se arriba, en muchos casos contradictorias entre sí.

Estos resultados son posibles debido a que los mismos elementos se articulan y adquieran distinta relevancia según sea el contexto social en el que los sujetos actúan. En efecto, los mismos atributos personales (por ejemplo sexo, etnia, edad, etc.) adquieren mayor o menor importancia en diferentes épocas y lugares, por lo que no pueden ser, en primera instancia, considerados decisivos en ninguna propuesta de investigación.

No realizo aquí una presentación de esas investigaciones, sólo extraigo algunos comentarios surgidos a partir de su lectura; empero, una exposición con cierto detalle puede verse en Andrade (2002b).

Respecto a los estudios que abordan la deserción desde la óptica del rendimiento académico, como se mencionó antes, encuentro algunos que sostienen que la probabilidad de desertar está en relación inversa con la capacidad del estudiante, es decir, los de menor capacidad —medida por el promedio de calificaciones— serían más propensos al abandono. Otros sostienen que los alumnos brillantes tien-

den más a abandonar los estudios universitarios. Sobre el particular, no hay afirmaciones contundentes (Pantages, 1978; Ambroggio y otras, 1995).

Es necesario mencionar una vez más que, como fue señalado, el mismo uso del concepto deserción sesga los estudios, en cuanto orienta la búsqueda a causas o motivos del abandono de la universidad por parte del estudiante, desatendiendo en general la búsqueda de otros elementos que podrían estar alimentando el fenómeno y que estarían solapados en aquella definición.

A partir de la revisión de literatura especializada en el tema, quedan algunas problemáticas que el abordaje desde la comprensión de significados puede contribuir a responder, por ejemplo: ¿por qué las mujeres se orientan más hacia carreras humanísticas? Se sostiene en varios estudios que el origen social influye de modo decisivo en la trayectoria posterior: ¿cómo se da esa influencia, de qué modos, mediante qué procesos? En el mismo sentido, ¿cuál es la "real" incidencia de la trayectoria escolar previa? ¿Cómo afecta y qué es lo que permite comprender esa trayectoria?

En la investigación ya mencionada llevada a cabo en una Universidad de la Patagonia Argentina, realizamos un seguimiento estadístico de la matrícula que ingresó desde 1991 hasta 1997 y luego mantuvimos entrevistas, encontrando que las variables que emergían como relevantes en el seguimiento estadístico no eran las que mencionaban los estudiantes como razones del abandono. Pese a sus limitaciones, ese estudio permitió que orientase la mirada a la propuesta aquí presentada (Informe final/UASJ, 1999).

Aunque expresada en términos de deserción, resulta pertinente la reflexión que

realiza Víctor Sigal cuando, refiriéndose a la problemática del acceso a la educación superior, expresa que

la funcionalidad de los sistemas [de admisión] adoptados se refieren básicamente, bajo el supuesto de la homogeneidad de la calidad en la selección, al grado de deserción y retención de la matrícula; las preguntas que siguen de ello son fundamentales: 1) ¿cuántos prosiguen sus estudios? y 2) ¿cuáles son las razones de la deserción?. Por una parte, son contados los estudios de cohortes que permitirían conocer la respuesta a la primera pregunta [...] y son inexistentes los trabajos que pudieran responder a la segunda (Sigal, 1995, p. 100).

Por su parte, J. Granja concluye un trabajo en 1996, expresando la necesidad de formular opciones que se aproximen "al difícil equilibrio entre la racionalidad de los sistemas escolares y sus estructuras, y la racionalidad de los sujetos y sus mundos de vida" (Granja, 1996, p. 85). Al respecto, vale la pena señalar que no hay tanta "racionalidad" en ninguna de las dos esferas.

Pese a la abundante producción que sobre la temática habría disponible, creo que mantiene interés de investigación en razón de que no se lo ha abordado en las dimensiones constitutivas del fenómeno. En mi opinión, éstas se ubicarían en los procesos de construcción social de significados acerca de lo pensable o impensable, posible o imposible en relación con la universidad. Y esta cuestión es relativamente independiente de los sistemas de admisión vigentes en cada universidad, como señalan Chiroleau (1997) y Latapí (1991).

Este planteamiento no significa descuidar el peso de elementos que, como la situación de trabajo del estudiante, ejer-

cerían sobre la posibilidad de ingresar, permanecer o egresar. Al respecto, algunos estudios mencionan que los estudiantes que se retiran de la universidad por trabajo suelen ser también aquellos que cuando pueden, regresan (Sigal, 1995).

Esta propuesta intenta aportar fundamentalmente a favor de la segunda cuestión planteada por Sigal (1995) y recuperando la necesidad, formulada por Granja (1996), desde un abordaje que prioriza el estudio de las formas de construcción social de los significados acerca de la universidad y su impacto en las prácticas ejecutadas por los estudiantes.

Con esta intención, presento en los apartados siguientes elementos para esbozar una propuesta de investigación que procure llenar estos vacíos en la investigación sobre acceso y permanencia en las universidades públicas de América Latina.

Propongo una nueva forma de razonar el fenómeno, lo que necesariamente implica una forma novedosa también en su abordaje metodológico.

## **ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS DE LA REALIDAD**

Quizás la mención de una respuesta dada por una estudiante cuando se le preguntó por su visión de la universidad, permita introducir algunas reflexiones en torno al análisis de la realidad: "Yo lo veía allá... porque no... ¡yo lo veía re alto!, que era imposible, que era mucho nivel. Y sí, me dio miedo... al principio pensé que no iba a... Sí, sí, aparte cuando veía esas palabras que nunca... que en mi vocabulario no existían, ¿viste?" (estudiante entrevistada, UNPA/UASJ).

Esta expresión pretende orientar la reflexión en torno al enunciado proble-

mático propuesto: ¿cómo se construyen los significados sociales respecto a las acciones que los sujetos asumen como posibles o imposibles para ellos? En otras palabras, ¿mediante qué significados un sujeto llega a pensar en lo que puede o no aspirar con relación a determinadas posibilidades de logro social? y ¿cómo llega a esos significados y no a otros?

La discusión no estará centrada en torno a la visión de la realidad que se maneja en los distintos estudios revisados, pero sí asumo que la concepción de realidad condiciona la idea de sujeto y las posibilidades de actuación social, tanto la que él mismo tiene de sí como la que otros tienen de él.

La importancia de asignar a los significados un lugar preponderante deriva del hecho de que están en la base de los comportamientos y de las acciones ejecutadas socialmente, moderando la imagen que se tiene acerca de lo pensable o lo impensable, lo posible o lo imposible con relación a la universidad. Quizás una posibilidad de comprender estos significados resida en considerarlos en el contexto social en el cual surgen, más que en el contexto en el que se expresan mediante las prácticas sociales que allí ejecutan. No obstante, es en esa tensión donde aquellos pueden ser resignificados y creo que esta afirmación es de fundamental importancia para el análisis de los estudiantes de la UNPA/UASJ en la investigación actual. Aquí es donde cobra importancia la noción de "capacidad estratégica" señalada al principio de este artículo, en cuanto existen significados que forman parte de lo que podría denominar un acervo de significados disponibles en la cultura y que señalan ciertos destinos, ciertas vías para unos ciertos grupos. Aquella capacidad se manifiesta en la posibilidad de

transgredir esos virtuales mandatos y dar lugar a lo inesperado, es decir, a lo que no se espera que un cierto sujeto haga.

Es relevante establecer la conexión entre sentido y significados, es decir, pensar la importancia que tiene para el individuo realizar o no determinada práctica social; esto es, a partir de qué consideraciones hacer o no tal cosa adquiere significado para el sujeto.

Desde la sociología francesa, P. Bourdieu aporta un punto de vista que contribuye decisivamente al que aquí procura esbozar. Dirá que en la interacción estructura social/sujeto, desde una particular posición social ocupada por el sujeto, se generan modos de actuar productos de la presencia implícita de los habitus, entendiendo éstos como sistemas de disposiciones duraderos y concebidos como estructuras que generan prácticas y representaciones.

Si estas prácticas y representaciones son coherentes se debe a que:

producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, produce, pues, historia conforme a los principios engendrados por la historia: asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1991, p. 95).

Aportando claridad a la idea de estructuración que ejercería el habitus, el sociólogo Emilio Tenti F. afirma que

los habitus constituidos en un momento determinado, se erigen en factores estructurantes de las experiencias estructurantes posteriores, de

manera que, por ejemplo, los habitus desarrollados en el seno de la familia presiden la estructuración de las experiencias escolares posteriores. A su vez, los habitus resultantes del paso por la escuela funcionan como matriz para la estructuración de las experiencias profesionales, y así sucesivamente (Tenti, 1994, p. 257).

Estos señalamientos tienen importancia doble: por un lado, permiten argumentar sobre la importancia de analizar (y comprender) las prácticas sociales no en su manifestación actual, sino en el proceso de conformación por el que adquieren esa forma y no otra; por el otro, dan la posibilidad de interrogarnos, quizás más sutilmente, acerca de cómo esas prácticas concernientes a la universidad son construidas, con qué elementos, de qué ámbitos de la realidad provienen, cómo se articulan dando lugar a la conformación de significados que las orientan.

Insisto en la idea de que las acciones de los sujetos (tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro de interacción social) son producidas al influjo de fuerzas sociales múltiples y no todas conscientes. Por tanto, ¿cómo se configura lo aceptable, lo pensable, lo posible si no a partir de la articulación de elementos presentes en una particular posición ocupada en la estructura social? Esta es la idea de la estructura social como condicionante pero, a la vez, facilitadora de prácticas, esto es, sujetos en similar posición y ante situaciones similares pueden llevar adelante prácticas muy diferentes. Esta idea puede verse con detalle, entre otras obras, en A. Giddens (1986, p. 533)

Profundizando en la influencia del contexto social, el concepto de socialización primaria remite al aprendizaje que generan las primeras experiencias vividas y su influencia posterior en la ejecución

de modos y formas de actuar que llevarán adelante los sujetos. Esto sería el resultado de la poderosa influencia del “elenco socializado” respecto a los pensamientos, significados y posibilidades que se ponen al alcance del niño en sus primeros años de vida.

En palabras de P. Berger y T. Luckman (1986, p. 166), este proceso de socialización ocurre mediado por la presión de una enorme carga emocional donde

los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece ‘filtrado’ para el individuo mediante esta doble selección.

En general, este “modo de ver” el mundo, tal como fue internalizado, es resistente al cambio, lo cual podría deberse al propio afán de preservación y conservación —principios vitales inscritos en el sujeto— y a la constante búsqueda de certidumbre (con los eventuales riesgos que entraña en términos de posibilidades de acción). Como resultado, en ocasiones es preferible sostener —y esta no sería una operación plenamente consciente— aquellos esquemas de pensamiento y acción que pueden no dar resultados satisfactorios pero que son familiares, eliminando así la molesta e incómoda sensación de incertidumbre, en vez de intentar nuevos modos de aproximarse a la realidad que eventualmente (por tanto, de manera incierta), podrían resultar más beneficiosos.

La situación descrita tiene como consecuencia una seria limitación en la posibilidad de mirar y comprender la realidad

que se presenta con crecientes grados de complejidad.

## **LA COMPLEJIDAD DE LO SOCIAL Y LA ORGANIZACIÓN DEL PENSAMIENTO**

Si partimos de una concepción de realidad como “densa”, con gran complejidad constitutiva, manifestada en la multiplicidad de niveles y la influencia y modificación que se ejercen mutuamente, el sujeto necesita organizar su pensamiento ante esta realidad que lo desborda.

Enfrentado a la infinita maraña de situaciones y fenómenos que conforman la realidad social, el sujeto necesita ciertos referentes que organicen su pensamiento y su actividad cotidiana. Acerca de esta situación, Max Weber expresa que “lo único que introduce orden en este caos es la circunstancia de que, en cada caso, sólo una parte de la realidad individual reviste para nosotros *interés y significación* porque únicamente ella muestra relación con las ideas de valor culturales con las cuales abordamos la realidad” (1993, p. 67, itálicas mías).

Años más adelante, A. Schutz (1995, p. 45) recupera la influencia del contexto social del sujeto y de la socialización primaria cuando señala que: “toda interpretación se basa en un acervo de experiencias previas sobre él —mundo intersubjetivo— que son nuestros o nos han sido transmitidos por padres o maestros”; agrega luego que ese acervo de experiencias “funciona como un esquema de referencia de ‘conocimiento a mano’” (1995, p. 39), y la relaciona con la idea precedente de M. Weber, al expresar que: “todo conocimiento que un individuo tiene a mano en un momento cualquiera está estructurado en zonas de diversos grados de claridad, nitidez y

precisión [...] la estructura está originada en el sistema de significatividades vigente y, por ende, está biográficamente determinado".

La expresión biográficamente determinado da cuenta de la relevancia que reviste considerar la trayectoria social de cada individuo, en cuanto la misma se extiende temporalmente a partir de un origen, precisamente un origen social.

Haciendo aun más explícita la relación entre la posición social y los significados con que los sujetos realizan sus acciones en la sociedad, Schutz señala que:

el campo de observación del científico social, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él [...] éstos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana. Esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen los objetivos de su acción, los medios disponibles para alcanzarlos [...] *los ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y a relacionarse con él* (1995, p. 37, itálicas mías).

En el esfuerzo por comprender las prácticas de los sujetos, siguiendo a P. Bourdieu, sostengo que es necesario enfatizar la posibilidad de articulación de elementos presentes en cada contexto, puesto que la no captación y, consecuentemente, la no consideración de ese contexto inicial, entraña el riesgo de una conceptualización puramente teórica de esas prácticas, no pudiendo encontrar la raíz que las guía y apareciendo de este modo como extrañas o ilógicas, desajustadas del contexto actual en el que se ejecutan y del contexto del propio observador, lo

que responsabiliza al sujeto por su actuación "irracional".

El esfuerzo por comprender el sentido de las prácticas, entonces, debería mantener siempre presente que las mismas son producidas en condiciones diferentes a las que el investigador tiene al momento de efectuar la "observación", pero que, a la vez, el individuo puede re actuar sobre ellas modificándolas. Es decir, las condiciones objetivas a las que responde el individuo no son las externas actuales, sino las "externas internalizadas" en su interacción cotidiana en el grupo del que forma parte; más el eventual componente de resignificación que el sujeto pudiera incorporar.

Es en esa interacción entre contexto de generación y contexto de expresión (o manifestación) donde la resignificación es potencialmente posible.

Este planteamiento conduce a nuevos senderos en la búsqueda y pone llamadas de atención, puesto que la interacción entre sujetos está mediada por un saber y un conocimiento de un mundo que, según la expresión de Berger y Luckman, se da como presupuesto.

El resultado esperado de esta propuesta de análisis de las prácticas sociales respecto a la universidad es conocer los significados que estarían detrás de las prácticas ejecutadas socialmente y que dan coherencia y racionalidad a las acciones de los sujetos, lo cual supone indagar en los procesos de construcción de los mismos. La tarea es compleja, puesto que el individuo no los tiene en mente, y su verbalización supone dar "racionalidad" a lo que, en principio, no fue razonado.

Esta situación adquiere relevancia en razón de que es mediante el discurso explícito del individuo como deben rastrearse aquellos significados que estarían

implícitos en las acciones ejecutadas, guiados por el interés en conocer cuál es el sentido que el sujeto da a su experiencia.

## **REPRESENTACIONES Y POSICIONES SOCIALES**

Señalé reiteradamente la necesidad de considerar las condiciones sociales de posibilidad de las prácticas sociales, esto es, considerar tanto el contexto de manifestación como, quizás más importante, el contexto de gestación de esas prácticas. Según esta mirada sobre la problemática, es una exigencia metodológica que podría llevar a comprenderlas, puesto que considera las características del contexto que les da origen, permitiendo relacionar las condiciones y las pertenencias sociales de los sujetos con los particulares significados (y representaciones) asociados con ellas.

Desde la historia, R. Chartier señala que:

de hecho, lo que hay que pensar es cómo todas las relaciones, inclusive aquellas que designamos como relaciones económicas o sociales, se organizan según lógicas que ponen en juego los esquemas de percepción y de apreciación de los distintos sujetos sociales, así pues las representaciones constitutivas de aquello que podemos denominar una “cultura”, sea común al conjunto de una sociedad o propia a un grupo determinado (1996, p. 43).

Esta mención interesa con el fin de hacer explícito algo que señalé antes: si bien hay significados compartidos socialmente, la dirección que los mismos ejercen sobre las prácticas no es inexorable, de allí que prefiera hablar de significados asociados con el sujeto (y su potencial posibilidad de resignificación), en vez de representaciones sociales, habitualmente

asociadas con grupos. Para una discusión sobre este tema, puede verse Andrade y Bedacarratx (2002).

En esos términos, la intención es “ver” en las prácticas presentes un devenir, una construcción de generaciones sucesivas, orientada por ciertos principios de percepción, apreciación y acción, producto de una particular posición en la estructura social de la que forman parte y a la que esos principios generadores tienden a reproducir (Bourdieu, 1991, pp. 158-160). De acuerdo con lo sostenido hasta aquí, tal tendencia puede ser subvertida y, por ende, el sujeto podría actuar según otras lógicas. Aquí es donde encuentro el margen que permitiría, mediante la resignificación, orientar de modo sustancialmente distinto las prácticas sociales respecto a la universidad.

La mención precedente deja abierta la posibilidad a una modificación de la influencia que ejercerían los significados socialmente construidos y apropiados por el sujeto, de tal modo que en algunos sujetos (los mismos significados socialmente construidos en tal o cual grupo) llevarían a la conformidad y en otros a la inconformidad respecto de la situación actual. En ese espacio de posibilidad de variación es donde la indeterminación se hace presente en la forma de capacidad de acción por parte de un sujeto, que puede resignificar (los significados) con relación a la universidad. En otras palabras, el sujeto puede ir contra lo que “no es para él” o, también, no usufructuar aquello que “le está reservado”.

En este caso, es necesario atrapar el sentido de la práctica que se realiza mediante un esfuerzo analítico de deconstrucción de las formas de pensamiento y sus significados conexos, que llevan a que sea esa la práctica y no otra. Como seña-

lé, esta comprensión es imposible sin la consideración del contexto.

### **SIGNIFICADOS: ENTRE HABITUS Y REPRESENTACIÓN SOCIAL. EL VÍNCULO ENTRE LO SOCIAL Y LO INDIVIDUAL**

En un intento por responder a la pregunta: ¿cómo dimensionar la incidencia de la posición social en las prácticas sociales?, retomo el aporte de algunos autores revisados.

Sin pretender establecer relaciones de jerarquía o dependencia, recupero el aporte de D. Jodelet y P. Bourdieu en cuanto a la interacción de lo social y lo individual en las prácticas sociales, con el fin de ampliar el panorama en el esfuerzo por comprender el fenómeno que me ocupa.

Respecto al peso que “lo social” tendría en la generación de las representaciones sociales (RS), D. Jodelet señala que:

*las representaciones son una forma de conocimiento social.* Y correlativamente, la actividad mental desplegada por sujetos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los sujetos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (1986, p. 473; itálicas mías).

En palabras de la misma autora, “la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social [...] es un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (1986, p. 476). Es evidente en esta

expresión la influencia del contexto en las concepciones de los sujetos con relación a “lo social”.

Sin embargo, como señalamos, el interés principal radica no tanto en “ver” cómo un sujeto actúa socialmente de acuerdo con una o unas RS, asociada a un cierto grupo social, sino en conocer de qué modo y quizás por qué mecanismos, el sujeto resignifica un mandato social, asociado a ciertas RS.

P. Bourdieu encuentra que la particular pero decisiva relación entre la posición ocupada en el espacio social y las estructuras y formas de pensamiento es de un tipo tal que los habitus generados en ella adquieren una solidez que los hace “perdurables, mas no inmutables”, pero sí de difícil cambio:

el problema de las condiciones sociales de formación y adquisición de las estructuras generadoras de preferencias que constituyen el habitus como lo social incorporado, es extremadamente complejo. Por diversas razones, este proceso es relativamente irreversible: todos los estímulos y experiencias condicionantes son, en todo momento, percibidos mediante las categorías ya construidas por las experiencias previas. De ello resulta un privilegio inevitable de las experiencias originarias y, por consiguiente, una relativa cerrazón del sistema de disposiciones que constituye el habitus (Bourdieu, 1995, p. 92).

Para este sociólogo, “hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es subjetividad socializada [...] la mente humana es socialmente limitada, socialmente estructurada, ya que siempre permanece, quiérase o no, encerrada —salvo que tome conciencia de ello— dentro de los límites del sistema

de categorías heredado de su formación” (Bourdieu, 1995, p. 87).

La expresión de P. Bourdieu: “salvo que se tome conciencia de ello” remite a lo que el mismo autor denomina “análisis reflexivo”, y abre la posibilidad de que los sujetos puedan discutir y reflexionar sobre la propia práctica, puesto que la forma de ejecución de ésta (es una lógica no reflexiva) excluye el “retorno reflexivo” sobre lo actuado (Bourdieu, 1991 y 1995, p. 94).

Por su parte, E. Tenti propone variantes a una concepción determinista del habitus y a lo que P. Bourdieu concibe como “el privilegio inevitable de las experiencias originarias”:

toda práctica, pues, debe ser entendida articulando su dimensión ritual, esto es, mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir, consciente, libre, improvisada, original [...] las prácticas, pues, no se reducen a las condiciones objetivas que presidieron la génesis del habitus, ni a las condiciones presentes que definen la situación coyuntural donde la práctica tiene lugar: la práctica tiene que ver con ambas relaciones a la vez (1994, pp. 256 y 257).

Considerando lo expresado hasta aquí, resulta evidente la estrecha relación entre lo que se piensa y el lugar desde donde se lo piensa. En este sentido, “lo social” (materializado en las instituciones, prácticas, creencias, opiniones y valoraciones del grupo donde ocurre la socialización primaria) tiene fuerte influencia en los comportamientos actuales de los sujetos, y ejerce sobre ellos un considerable condicionamiento en las acciones futuras.

Sin embargo, como ya se mencionó, mi análisis se orienta a considerar que la posición social adquiere un papel prepon-

derante que condiciona pero no determina las posibilidades de éxito o fracaso en el nivel universitario.

## **LOS SIGNIFICADOS Y LAS ACCIONES**

Con el fin de recapitular lo hasta aquí expresado, haré algunos breves señalamientos que pretenden recuperar lo que reviste importancia en la consideración del fenómeno conocido como “deserción universitaria” y que propongo conceputuar como “procesos de inclusión, desinclusión y exclusión de estudiantes universitarios”.

Las acciones que desarrollan los estudiantes están en buena parte orientadas por el peso de la historia social de su grupo de pertenencia, de su propia historia dentro del grupo y la consideración que existe con relación a qué es la universidad y qué se espera de ellos. Esto podría manifestarse, en primera instancia, bajo la forma de “a lo que legítimamente pueden aspirar”.

Esta sabiduría sobre la “aspiración legítima” se logra al cabo de un prolongado proceso de aprendizaje, donde los sujetos internalizan los significados acerca de las posibilidades y limitaciones inherentes a su posición social.

Esta situación implica la “naturalización” de la estructura social y puede llevar a muchos sujetos a una resignación respecto a la concreción de las propias aspiraciones, por considerarlas “desajustadas” de las posibilidades objetivas “socialmente sancionadas” para un determinado grupo social de origen, aun sobre sus posibilidades “reales”. En otras palabras, supondría la aceptación de que se desea aquello que está destinado a miembros de otros grupos sociales y, por ende, vedado para ellos. Ante esta situación, puede asu-

mirse que el deseo también está estructuralmente (socialmente) condicionado.

Pensado así, esa internalización daría lugar a las estrategias que permiten producir (y re-producir) esas condiciones de existencia y posibilidad, y no otras. En muchos casos, este es el proceso de atribución de significación en torno a la universidad y, consecuentemente, de su relación con ella. Otros, por mecanismos que interesa conocer, podrían resignificar ese “mandato” y realizar prácticas que lo transgreden, encontrando nuevos horizontes de posibilidades en ello.

En la comprensión de situaciones como las mencionadas precedentemente resulta decisivo mantener presente que el peso de la estructura social en el condicionamiento de las biografías individuales —y de las aspiraciones “legítimas” asociadas con ellas— es fuerte, mas no definitivo, de otro modo no podría explicarse la situación en la que sujetos con similares posiciones sociales manifiesten trayectorias diferentes en la universidad (y esto al margen del meneado tema de las “capacidades individuales”). Por ejemplo, estudiantes académicamente exitosos provenientes de sectores socialmente “desfavorecidos” y estudiantes académicamente “malos” provenientes de sectores socialmente “favorecidos” o, a la inversa y lo que confirmaría cierta profecía, estudiantes de sectores socialmente “desfavorecidos” que fracasan y estudiantes provenientes de sectores socialmente “favorecidos” que son académicamente exitosos.

En uno y otro caso, los significados de los sujetos respecto a la universidad, cómo se ven a sí mismos con relación a ella y en qué medida creen que ingresar en ella es una meta posible o imposible, son claves en el objetivo de comprender el desempeño académico y su relación con la con-

tinuidad, persistencia o abandono de los estudios universitarios. Probablemente en muchos de ellos la actitud hacia la universidad esté influenciada por cierta visión “utilitarista”, es decir, con el para qué estudiar una carrera universitaria.

Hasta aquí intenté mostrar que en el análisis del fenómeno generalmente denominado “deserción universitaria” intervienen diversos elementos y situaciones de enorme complejidad y cuyo modo de operar y expresarse es necesario captar, si se quiere comprender cabalmente esta problemática.

### **HACIA UNA PROPUESTA DE ABORDAJE INTEGRADORA**

Lo hasta aquí señalado permite esbozar algunos lineamientos de una propuesta de estudio integradora con capacidad para aprehender el fenómeno denominado “deserción universitaria”.

Los siguientes señalamientos requieren ser profundizados, pero su papel en la comprensión del fenómeno me parece crucial.

En principio, el estudio de la problemática debería contemplar al menos cuatro instancias, cuya consideración deviene fundamental, en consideración de los señalamientos vertidos a lo largo de este trabajo:

Contexto histórico-social de manifestación del fenómeno: los diferentes y contradictorios resultados encontrados en análisis realizados a partir de atributos individuales de los sujetos (o grupos de ellos), no hace sino poner en evidencia que las explicaciones deberían buscarse primero en el proceso de interacción entre los sujetos, su contexto sociocultural y entre aquellos y la institución universitaria, para luego avanzar en la selección de

posibles dimensiones de análisis. Aquí es de fundamental importancia tomar en cuenta los distintos niveles de la realidad que se articulan (dimensión vertical) y la dimensión temporal (horizontal) que da cuenta del devenir del fenómeno.

La consideración del contexto supone necesariamente dar cuenta de la historicidad del fenómeno, entendida en un doble aspecto: primero, en su devenir y manifestación actual en un contexto determinado y segundo, en la necesidad de abrirse a lo incierto del fenómeno, lo indeterminado, aquello que sería propio de tal contexto, lo cual es difícil de atrapar desde propuestas de estudio estandarizadas.

Es probable que los resultados contradictorios en cuanto a la importancia de unas ciertas características que en una universidad resultan relevantes y en otra no, se deba a que la construcción del fenómeno es diferente en cada contexto, por lo cual puede ocurrir que los mismos elementos se relacionan de diferente modo con el influjo de acontecimientos sociales, psicológicos, políticos y económicos distintos.

Estos dos elementos permiten tomar en cuenta la especificidad en la construcción del fenómeno, es decir, pensarlo desde los elementos que allí se están vinculando y le estarían dando una particular configuración, quizás similar a otras, pero con características propias. Esto permitiría decir con más propiedad que, por ejemplo, la situación de trabajo del estudiante es un componente clave de la decisión de abandonar, pero no sólo eso, sino daría la posibilidad de conocer de qué modo impacta en ese contexto particular y en ese sujeto o grupo.

Estas dos primeras claves metodológicas exigen hacer un uso crítico de la teoría, no un desconocimiento de la misma.

Considerar estas circunstancias, decisivas por otra parte, implica necesariamente la idea de articulación de elementos, de modo tal que la indeterminada (en cuanto azarosa) forma de vincularse unos con otros en cada contexto otorga especificidad al fenómeno. En otras palabras, como en un calidoscopio, con cada movimiento las mismas piezas se acomodan de diferente forma, dando a lugar a configuraciones tal vez similares pero diferentes. Es esto, supongo, lo que torna inviable la indagación con una misma batería de atributos o características en distintos contextos.

El cuarto y último elemento que considero fundamental y estrechamente relacionado con la noción de articulación es el que propone tratar al fenómeno en sí mismo como una totalidad, esto es, considerarlo con las múltiples determinaciones y articulaciones entre niveles y elementos que le dan existencia. Esta categoría evitaría los estudios parcelados, que enfocan en ciertas dimensiones o niveles del fenómeno, haciendo obvia la influencia que otras pueden estar ejerciendo y la mutua determinación entre ellos.

Así presentada la propuesta, no es compatible con la idea de recorte del problema como propone la pauta tradicional de la investigación científica, en cuanto el recorte *a priori* cercena la posibilidad de aprehender las posibles dimensiones relevantes para la comprensión del fenómeno en cada contexto.

Entiendo que “sucesivas aproximaciones”, como antesala al plantamiento de un enunciado problemático que articule los diversos niveles y elementos que allí interactúan, resultarán en mayor beneficio cuando por fin realicemos el recorte del campo problemático y abordemos el fenómeno que interesa, ahora sí desde la complejidad constitutiva de su ocurrencia.

Esto no supone la pretensión de atrapar “el todo” ni tampoco que el fenómeno queda congelado, en cuanto también asumo que en esas múltiples determinaciones y articulaciones está la posibilidad de que el fenómeno sea otra cosa, es decir, la mutación hacia lo indeterminado, lo que da cuenta del movimiento del mismo.

Estos cuatro elementos son categorías para pensar, es decir, categorías epistemológicas para reconstruir, mediante el pensamiento, el fenómeno. Se trata de generar un recurso heurístico que permita un modo diferente de razonar el fenómeno.

A estos elementos hay que incorporar la necesidad de conceptualizarlo de un nuevo modo, puesto que ello permitirá el abordaje de aspectos de su ocurrencia que la definición tradicional soslaya o, directamente, deja de lado.

Esta forma de pensar lo remite al análisis de la tensión y mediación que existe entre la posición social —donde ciertos significados son construidos y apropiados por los sujetos en ella situados— y la práctica ejecutada por éstos en la universidad. Aquí acepto que algunos de ellos tienen la capacidad de resignificarlos sustancialmente, de modo tal que subvierten la inexorabilidad que, según vimos, muchos estudios atribuyen a la relación entre posición social y rendimiento académico.

Digo “resignificar sustancialmente” porque admito que en el proceso de apropiación de significados éstos sufren una primera resignificación, en cuanto no son “objetos puros” que se transmiten, sino ideas, pensamientos, creencias que se articulan con otras ideas, con otros pensamientos, creencias previamente existentes en el sujeto. Empero, en este proceso hablo de subversión porque no se trataría

de apenas una desviación sino de un cambio radical en la dirección de la trayectoria social y educativa del sujeto.

Esta es una primera y simple formulación que sirve de base a la propuesta metodológica. No obstante, entiendo que puede constituirse en una alternativa al estudio fragmentario del fenómeno del abandono de estudiantes universitarios, para comprenderlo más acabadamente y buscar, de ese modo, vías posibles de solución en lo que tiene relación con la universidad.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Lo expuesto precedentemente ha tenido por objeto poner en evidencia que en las prácticas cotidianas intervienen más elementos de los que pueden verse, pensarse o medirse. Sin un acercamiento a la realidad propia de cada sujeto (en cuanto miembros de un colectivo, con historia y cultura específica) no es posible comprender el por qué de esas acciones ni pensar e implementar políticas apropiadas de retención en el ámbito universitario.

La comprensión del “mundo de vida” desde el que los sujetos ejecutan sus actos es fundamental en la posibilidad de comprender los modos de “ver” el mundo, no porque tengan la “verdad” sobre lo que allí acontece, sino porque al tomar las decisiones (o dejar de tomarlas) lo hacen a partir de un encadenamiento de elementos provistos por sus universos simbólicos, realidad estructurada y estructurante de significados.

Si los elementos que rigen los comportamientos no son accesibles ni al observador por la simple mirada ni al mismo sujeto por la sola introspección, es necesario ir más allá del discurso de lo bueno o lo malo con relación al rendi-

miento del estudiante, de lo eficiente o de lo ineficiente en cuanto a la universidad, y entrar en la consideración de cómo se configura el pensamiento de lo posible o lo imposible, lo pensable o lo impensable en los sujetos, teniendo como punto de partida el mundo social (y mental), con el fin de captar los significados que guían y dan racionalidad a su práctica en la universidad.

Estas reflexiones pretenden alertar acerca de la complejidad del estudio de la ocurrencia de la denominada “deserción universitaria”, e invitan al abordaje de un fenómeno social donde están en juego esperanzas, ilusiones, expectativas de muchos sujetos, considerando la

complejidad y multidimensionalidad del mismo.

Sin estas consideraciones, se corre el riesgo de hacer como el ingenuo del cuento, quien habiendo perdido la llave de su casa, la buscaba debajo del farol de la calle porque allí había más luz. En efecto, orientados por enfoques teóricos y metodológicos aceptados o “legitimados” por la comunidad académica, con su arsenal de conceptos, podemos dejar de lado la posibilidad de mirar otros ámbitos y niveles de la realidad que podrían adquirir relevancia en la comprensión del fenómeno y que, es posible, requieran de nuevas categorías para pensarla y dar cuenta apropiadamente de su ocurrencia.

## REFERENCIAS

- AMBROGGIO, Gladys y otras (1996). “Éxito y fracaso en el primer año universitario”, informe académico, mimeo., Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- AMBROGGIO, Gladys (2000). “El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera”, en: *Cuadernos de Educación 1*, Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- AMUSCHATEGUI, Ana (1999). “El significado de la virginidad y la iniciación sexual. Un relato de investigación”, en: Ivonne Szasz y Susana Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México.
- ANDRADE, Larry (2002a). “Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión”, en: *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, vol. XX, núm. 58, enero-abril.
- (2002b). *Deserción en la universidad: estudios y enfoques* (mimeo.), El Colegio de México.
- ANDRADE, Larry y Valeria Bedacarratz (2002). “Estudiantes de nivel superior, representaciones e imaginarios. Aportes para un abordaje complejo”, ponencia en el Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos, México, CESU-UNAM.
- BERGER, Peter y Thomas Luckman (1986). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BIZBERG, Ilán (1989). “Individuo, identidad y sujeto”, en: *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- (1994). “El campo científico”, en: *Redes, Revista de Ciencias Sociales de la Ciencia*, vol. 1, núm. 2.
- (1995). *Respuestas. Para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- (1989). “Estructuras sociales y estructuras mentales”, prólogo a: *Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps* (trad. de Emilio Tenti), París, De Minuit.
- BRUNER, Jerome (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- CASTORIADIS, Cornelius (1992). *El psicoanálisis: proyecto y elucidación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- CHARTIER, Roger (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- CHIROLEAU, Adriana (1997). “La universidad en su laberinto: ¿excelencia o equidad?”, en: *Estudios Sociales, 1 semestre*, pp. 97-115.
- DUBET, Francois (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en: *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21.
- GEERTZ, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*, Madrid, Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1986). “Action, subjectivity and the constitution of meaning”, en: *Social Research*, vol. 53, núm 3 (otoño).
- GRANJA Castro, Josefina (1996). “Selección escolar a nivel superior en México: tendencias empíricas y de interpretación 1960-1990”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXV (3), núm. 99, julio-septiembre.
- Informe final/UASJ (1998). “Análisis cualitativo de estudiantes que egresaron, permanecen o desertaron en la UASJ entre 1991 y 1997” (mimeo.), UNPA/San Julián.
- JODELET, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en: S. Moscovici, S., *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

- LATAPI Sarre, Pablo (1991), "Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas: problemas seleccionados y perspectivas", en: Pablo Latapí (coord.), *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. 1. La educación formal*, México, Nueva Imagen/SEP.
- MAFFESSOLI, Michel (1991), "La sociología de lo cotidiano dentro del marco de las sociologías francesas", en: *Estudios Sociológicos*, vol. IX, núm. 27.
- MELUCCI, Alberto (1996), "Individualización y globalización. Perspectivas teóricas", en: *Estudios Sociológicos*, vol. XV, núm. 41.
- PANTAGES, T. et al. (1978), "Estudios de la deserción universitaria: 1950-1975", en: *Revista de Investigación Educativa*, vol. 48, núm. 1.
- SIGAL, Víctor (1995), *El acceso a la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura Secretaría de Políticas Universitarias.
- SCHUTZ, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- TENTI FANFANI, Emilio (1994), "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron", en: Juan Carlos Torres y Guillermo González Rivera (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- WEBER, Max (1993), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1994), *Economía y sociedad*, México, FCE.
- ZEMELMAN, Hugo (1997), *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México (Jornadas 126).
- (1987), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México (Jornadas 111).