



*DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR*

*Tesina de Licenciatura
en Ciencias de la Educación*

*Los factores asociados al abandono estudiantil en el
nivel universitario. El caso de la Licenciatura en
Ciencias de la Educación de la UNS*

Vanesa Arias

BAHÍA BLANCA

2020

ARGENTINA

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Vanesa Arias, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Dra. Elda M. Monetti.

Agradecimientos

La culminación de esta tesina de grado es para mí el reflejo de un sueño cumplido, de una meta alcanzada, que lejos de ser un logro únicamente personal es compartido, por eso quiero agradecer:

A mamá, por ser mi sostén y mi fuente de inspiración;

A mi familia, por la compañía incondicional en cada etapa de la vida;

A mis compañeras y amigas, por haber sido soporte durante todos estos años de carrera;

A Emilia, Clara y Valentina, por acompañarme en el proceso de corrección del escrito;

A Elda, mi directora, por marcarme el camino y acompañarme en el desarrollo de la investigación;

A mis docentes de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad Federal de Paraná, por ser mis grandes referentes y por transmitirme todo lo aprendido;

A las compañeras de la cohorte 2015 y a las docentes de las cátedras de los primeros años de carrera, en especial a Verónica Walker, Mabel Díaz y Viviana Sassi, por su predisposición para aportar datos y documentos que fueron valiosos para el desarrollo de la investigación;

A los/as estudiantes que participaron de la investigación, por su tiempo y aporte.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: El abandono estudiantil universitario	3
1.1 Estado del arte: los estudios sobre abandono a nivel mundial, nacional y local	4
1.2 Conceptualización del fenómeno. Algunas precisiones conceptuales necesarias...	8
1.3 El abandono estudiantil como fenómeno complejo y multicausal.....	9
Capítulo 2: Marco Metodológico.....	11
2.1 El diseño de la investigación	11
2.2 Recolección y análisis de los datos.....	13
Capítulo 3: El abandono estudiantil en la Universidad Nacional del Sur. Contextualización ..	16
3.1 Breve reseña histórica	16
3.2 En torno a la organización y el funcionamiento de la UNS.....	17
3.3 Distribución del espacio e instalaciones principales	17
3.4 Distribución de los horarios de cursado	18
3.5 El Departamento de Humanidades	19
3.6 La Licenciatura en Ciencias de la Educación	20
Capítulo 4: Perfil de los/as estudiantes participantes en la investigación	22
Capítulo 5: Factores asociados al abandono estudiantil: análisis de los resultados	28
5.1 Factores personales	28
5.2 Factores socio-económicos	33
5.3 Factores académicos	38
5.4 Factores institucional	41
5.5 El abandono y las marcas que imprime en las subjetividades	45
Capítulo 6: Conclusiones.....	48
Referencias Bibliográficas.....	53

Anexos.....57

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, el abandono estudiantil universitario preocupa a docentes, investigadores/as¹, instituciones educativas y gubernamentales, no sólo a nivel local y nacional sino también como fenómeno mundial.

En este contexto, la Universidad Nacional del Sur (UNS) no se encuentra ajena a la problemática: indagaciones exploratorias realizadas para alcanzar un primer acercamiento al desenvolvimiento del fenómeno en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, arrojaron que el 79,1% de los/as estudiantes de la cohorte inaugural de 2014, compuesta por un total de 325 ingresantes, no logró finalizar el primer año y no registró actividades académicas posteriores, es decir, abandonó la carrera. Además, del 20,9% que aprobó el primer año y permaneció cursando durante los ciclos siguientes, sólo un 4% finalizó el cursado en el tiempo estipulado por el programa de estudios, es decir, cinco años. Con la segunda cohorte, del año 2015, la situación fue similar: de un total de 171 estudiantes que ingresaron a principio de año, se registró el abandono del 72,6% de los mismos. Del 27,4% restante, sólo un 10,5% logró terminar de cursar en el tiempo establecido.²

Interesa destacar que, si bien la carrera se inauguró en el año 2014, y durante ese ciclo la cantidad de ingresantes fue considerablemente mayor, el promedio de abandono no varió de manera significativa en relación al 2015. Incluso los datos de los años posteriores son similares y no menos relevantes: en 2016 se registraron 105 ingresantes, de los cuales un 64,8% abandonaron la carrera durante el primer ciclo lectivo; y en 2017 ingresaron 138 estudiantes, de los cuales el 62,8% abandonaron también durante el primer año de cursado.

A partir de la preocupación generada por el conocimiento de los índices que se presentan en la carrera en la ciudad de Bahía Blanca, el trabajo de investigación se orientó inicialmente a responder a la pregunta ¿Cuáles son los factores que los/as estudiantes de las primeras dos cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS atribuyen a la decisión de

¹ El uso del lenguaje en perspectiva de género, además de tener fundamentos lingüísticos, tiene objetivos sociales como el de democratizar el lenguaje y dar visibilidad social a los géneros femenino y masculino, logrando de esta manera una sociedad más igualitaria y transparente desde el punto de vista lingüístico. Por tanto, se adhiere, en esta tesina, a su utilización para evitar las generalizaciones en masculino, teniendo en cuenta que tanto la población de estudio como la muestra seleccionada están ampliamente constituidas por mujeres.

² Estadísticas construidas a partir de documentos institucionales y aportes de docentes de la carrera.

abandonar los estudios? Específicamente, interesó averiguar: ¿qué relaciones existen entre los diferentes factores? y ¿cuáles son los que predominan en el discurso de los/as entrevistados/as?

El propósito ulterior de la presente investigación es generar datos concretos y proporcionar, a partir de los resultados obtenidos, información actualizada desde diferentes perspectivas sobre el desarrollo de este fenómeno en las primeras dos cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS. Esto es importante en la medida en que pueda constituir un aporte a la labor cotidiana de quienes desarrollan tareas de docencia, tutorías y/o cargos de gestión, para el diseño de estrategias de apoyo y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, en virtud de garantizar, no sólo el acceso, sino también la permanencia y el egreso dentro la carrera, intentado asegurar una mayor igualdad de oportunidades respecto al derecho a la educación.

En función del trabajo investigativo realizado, esta tesina ha sido estructurada en seis capítulos. En el primero, se recupera el estado del arte acerca de la problemática estudiada, y los conceptos que la enmarcaron. En el segundo, se presenta el encuadre metodológico que guió la planificación y el diseño del problema de investigación. El tercero, hace referencia a la contextualización institucional del estudio, además de la descripción del Departamento de Humanidades y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta la importancia que adquiere como factor decisivo del abandono en combinación con otros factores similares. En el cuarto, se visualiza el perfil de los/as participantes de la investigación, se exponen datos estadísticos sobre el género, la formación previa en el nivel superior, la ciudad de procedencia, la edad, etc. En el quinto, se presentan los resultados y por tanto se desarrollan los diferentes factores que los/as estudiantes asocian a su decisión de haber abandonado la universidad, los aspectos que intervienen en cada uno de ellos y las relaciones que existen entre los mismos. Además, se presenta un análisis de las marcas que el abandono dejó en las subjetividades de quienes lo transitaron. Por último, en el sexto capítulo, se encuentran las conclusiones del estudio, las dificultades superadas en el camino, y las posibles líneas de investigación y de acción que se abren a futuro.

Capítulo 1

EL ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO

Históricamente, el abandono estudiantil en el nivel universitario ha sido abordado e investigado desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas. Peralta, Mora y Jiménez (2016) sostienen que, a nivel mundial, esta problemática comenzó a investigarse en el siglo pasado sobre todo en la década de los setenta, reconociéndose como pioneros los estudios desarrollados por autores estadounidenses como Spady (1970), Tinto (1975), Astin (1975) y Bean (1980), quienes comenzaron a explicar este fenómeno desde diferentes puntos de vista; entre ellos lo psicológico, lo social y lo económico. De este modo, las corrientes teóricas abiertas por dichos autores y sus enfoques, dominaron los estudios siguientes sobre el tema.

En este sentido, interesa recuperar y presentar los principales abordajes que se han desarrollado a lo largo de la historia en torno al abandono estudiantil universitario, reconociendo sus contextos de emergencia y haciendo especial hincapié en las producciones nacionales y locales que preceden a este estudio.

Luego, se presentan los conceptos que dieron marco a la investigación, diferenciando el término abandono de otros similares, que fueron utilizados para denominar al mismo fenómeno durante décadas anteriores e incluso en la actualidad, y una categorización de los factores que inciden en el mismo.

1.1. Estado del arte: los estudios sobre abandono a nivel mundial, nacional y local.

Tal como se señaló con anterioridad, los estudios centrados en el abandono estudiantil universitario comenzaron a sistematizarse a nivel mundial recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando reconocidos/as investigadores/as del ámbito educativo impulsaron las primeras investigaciones sobre el tema, atraídos por el creciente interés de los estados naciones en el sistema de educación superior y en la producción científica. Los enfoques predominantes surgieron particularmente luego del fin de la Segunda Guerra Mundial, que trajo aparejado cambios significativos en las políticas públicas en relación a la universidad y el sistema científico a nivel global, impulsados por el surgimiento de los estados de bienestar que dieron lugar a un aumento sin precedentes de la matrícula estudiantil y la ampliación de la base social de los ingresantes, acompañados por el incremento de los fondos públicos para las universidades y el sistema científico.

De este modo, comenzaron a desarrollarse los primeros estudios sobre el tema, específicamente en diversas universidades estadounidenses, que abrieron lugar al debate y fueron configurando un campo de estudio diferenciado de otros ámbitos disciplinares, con preguntas y abordajes específicos.

Focalizando en las investigaciones presentadas en Argentina, se puede vislumbrar que la preocupación por el abandono estudiantil en el nivel universitario no tuvo lugar en las agendas educativas hasta algunas décadas más adelante, aunque el contexto era similar al global: diferentes medidas tomadas por los gobiernos peronistas como la supresión de los aranceles a la educación superior en 1950 y la eliminación de los exámenes ingresos en 1953, acompañados por una mayor asignación presupuestaria, habían producido una explosión en la matrícula y una gran ampliación de la base social del estudiantado. Según explica Santos Sharpe (2016), si bien existen algunos estudios específicos desarrollados durante esta década sobre el abandono³, las circunstancias epocales no se tradujeron linealmente en una preocupación por la temática, porque el interés del momento y de las políticas públicas y universitarias estaban focalizadas en la inserción del pueblo a las instituciones académicas. Con la intervención de las universidades luego del derrocamiento de Perón, la preocupación por el abandono cobró más relevancia (Santos Sharpe, 2016: 9).

Dos décadas más adelante, durante el período conocido como “transición democrática”, que se extiende desde la llegada al gobierno del presidente Raúl Alfonsín en 1983 hasta la primera renovación presidencial en 1989, se vivenció una nueva etapa de democratización del acceso a la educación superior. Durante esta fase, la preocupación por el abandono estudiantil reapareció en las agendas educativas. Sin embargo, más allá de algunos casos aislados, los estudios sobre esta temática no se retomaron hasta principios del siglo XXI (Santos Sharpe, 2018:31).

A partir de los años 2000, la producción científica en Argentina sobre este fenómeno fue más diversa y abundante. Lorenzano (2000) estudió en diferentes ocasiones el abandono estudiantil y, al respecto, sostiene que este es uno de los mayores problemas que enfrentan las universidades argentinas. Basándose en los datos del Anuario de Estadísticas Universitarias del año 1996, el autor afirma que, de cada 100 alumnos/as que ingresan a las universidades, abandonan poco más de ochenta y que el valor medio de deserción en el sistema universitario

³ Como por ejemplo los impulsados por los sociólogos Jorge Graciarena (1961), Gino Germani y Ruth Sautu (1965) e Hilda Habichayn (1965).

se sitúa en el 82.2 %-, oscilando entre los setenta alumnos/as que abandonan en la Universidad de Buenos Aires o los noventa y cuatro que lo hacen en la Universidad Nacional de Luján, como cifras extremas.

En este sentido, Ezcurra (2011) señala que la apertura de las universidades a poblaciones estudiantiles nuevas y heterogéneas no logró tener éxito fundamentalmente en los sectores sociales desfavorecidos desde el punto de vista de su capital económico y cultural, motivo por el cual la autora habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una *inclusión excluyente*, según clases y sectores sociales.

En el mismo sentido, García de Fanelli (2006) sostiene que el bajo nivel de selectividad y la enseñanza gratuita predominantes en las universidades públicas del país no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia de los sectores de menor ingreso en la educación superior. Consecuentemente, sobre la base de diferentes informes publicados por el SITEAL⁴ en octubre del año 2000, dicha autora describe algunos rasgos sociodemográficos y laborales de aquellos/as que abandonaron la educación superior. Además, señala que los dos principales factores que inciden en la deserción estudiantil son el estado civil -teniendo más probabilidades de terminar los estudios aquellos/as que no son jefes/as o cónyuges- y la necesidad de ingresar al mercado laboral reflejada en la mayor tasa de actividad de los/as que abandonan los estudios respecto de aquellos/as que continúan estudiando.

Araujo (2017) realiza un análisis de los datos ofrecidos por el Anuario de Estadísticas Universitarias del año 2013, según el cual existe una masificación creciente del ingreso a las universidades de Argentina, caracterizada por Ezcurra (2011) como “global” y “muy desigual”, que a su vez se ve condicionada por las crecientes tasas de abandono o de fracaso académico.

Además, Araujo (2017) sostiene que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados/as son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas para sobrellevarlos. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las particularidades de los/as estudiantes universitarios/as.

⁴ Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

La categoría de “estudiante universitario/a” ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa. Por el otro, desde las instituciones universitarias, la pregunta refiere a qué sucede en el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares.

En la misma línea, Carli (2014) sostiene la importancia de focalizar en los/as estudiantes para comprender las particularidades que asume el tránsito por la universidad: “se trata entonces de ahondar en los marcos reguladores de la experiencia estudiantil, pero también en los discursos y prácticas singulares de los jóvenes en determinadas épocas y universidades” (Carli, 2014:13). En este sentido propone hablar de “experiencia universitaria” abriendo una nueva perspectiva a través de la cual mirar la universidad, prestando atención a las prácticas y las reflexiones retrospectivas de los/as estudiantes con el fin de incorporar cierto realismo a los modos de pensar la institución y así narrar la historia del presente. Estas ideas adquirieron particular relevancia a la hora de delimitar el problema de estudio y decidir analizarlo desde la voz de los/as propios/as ingresantes y no desde la perspectiva de otros actores institucionales.

Haciendo foco en la ciudad de Bahía Blanca, puede observarse que en la Universidad Nacional del Sur se han desarrollado durante las últimas dos décadas diferentes investigaciones que constituyen antecedentes relevantes para este trabajo, y que también han contribuido a darle dirección a la investigación.

Real y Vico (1999) impulsaron a fines de la década de noventa una investigación que fue pionera sobre este fenómeno en la UNS, donde lo analizaron a partir de una muestra de 882 estudiantes de diferentes carreras. Según los resultados que obtuvieron, el abandono en esta institución es menor entre las estudiantes mujeres, los/as más jóvenes, los/as residentes en Bahía Blanca, los/as egresados/as de la escuela dependiente de la UNS o de escuelas privadas religiosas, quienes no trabajan, quienes eligieron su carrera en el último año de secundario o inmediatamente luego de haberlo finalizado, y aquellos/as cuyos padres tienen mejor nivel socioeconómico, mayor nivel educativo y son más jóvenes. Además, este estudio presentó en detalle las dificultades percibidas por los/as estudiantes para el desarrollo favorable de sus carreras, indicando que en su mayoría tienen vinculación con aspectos institucionales, que podrían ser trabajados desde la universidad para potenciarlos y mejorarlos.

En esta misma línea, Cerioni, Donnini, Morresi y Ortiz de Guevara (2006) presentaron una investigación centrada en la articulación entre la UNS y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia, así como también en el nivel de abandono que se daba en la institución. Según los resultados obtenidos a partir del análisis de una muestra constituida por ingresantes de tres carreras durante los años 1996, 1998 y 2000, concluyeron que a fines del 2003 habían abandonado sus estudios el 68% de los mismos. Las autoras argumentan cuatro factores principales de incidencia en la decisión de los/as estudiantes: razones económicas, pérdida de interés por la carrera, deficiencias en la organización en la UNS y dificultades de estudio. Además, en una publicación anterior de las mismas autoras respecto a la cohorte del año 1998, concluyen que existen diferencias respecto de los motivos del abandono de acuerdo con la carrera y el lugar de procedencia –Bahía Blanca o la zona-. Mientras para los/as residentes las causas principales de abandono están vinculadas con su bagaje personal o con la interacción con el contexto institucional, los/as no residentes señalan en especial motivaciones socioeconómicas (Cerioni; Donnini; Morresi y Ortiz de Guevara, 2006).

El antecedente más reciente lo constituye una investigación impulsada por Mastache, Monetti y Aiello (2014), que tradujo sus resultados en el libro “Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación. Horizontes en juego”. En el mismo, las autoras ponen en juego miradas cualitativas y cuantitativas a través de las cuales caracterizan a los/as estudiantes y reconocen qué conjunto de rasgos socio-demográficos parecen tener mayor incidencia en el abandono de los estudios, y por otro lado invitan a comprender las razones subjetivas y singulares de los jóvenes, que inciden en la decisión de abandonar la universidad o de seguir estudiando.

Esta obra, al igual que las citadas con anterioridad, tuvo como finalidad comprender los aspectos que inciden en la permanencia y la deserción de los/as alumnos/as con diversos fines, pero a pesar de que abordó una temática similar a los estudios precedentes, aportó una gran cantidad de información nueva que es producto de un trabajo de investigación muy minucioso en torno a varios ejes. Para analizar la deserción se tuvieron en cuenta factores económicos, personales, familiares, vocacionales, sociales, educacionales y organizacionales, que en algunos casos funcionaban como obstaculizadores y en otros como facilitadores de las trayectorias educativas de los/as estudiantes consultados/as.

Como advierten los estudios sobre el tema, el análisis del abandono en la educación superior es extremadamente complejo pues, como sostiene Tinto (1989) implica no sólo una variedad

de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. A continuación, se presentan las categorías teóricas que orientaron el estudio y abordaje de este fenómeno complejo.

1.2. Conceptualización del fenómeno. Algunas precisiones necesarias

En general, la literatura revisada vislumbra que se utilizan casi de manera indiferente distintos términos para nominar el abandono estudiantil universitario. Entre ellos, “deserción” fue la conceptualización predominante, sobre todo durante las primeras décadas de estudio, y luego se fueron sumando otras caracterizaciones como “desgranamiento”, “fracaso escolar”, “discontinuidad”, etc.

El término “abandono estudiantil” comienza a utilizarse a fines de la primera década de los años 2000. Para algunos/as investigadores/as, esta forma de nombrar el fenómeno surge en respuesta a investigaciones que destacan la connotación negativa del término *deserción*, debido a su vinculación con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición sancionado y penalizado, en algunos contextos y en algunos momentos históricos, incluso con la muerte (Montoya, 2007). Para otros/as, este último concepto reduce el análisis de las causas estructurales del abandono y centra la responsabilidad del fenómeno en el sujeto.

No obstante, pese a los cuestionamientos, el término deserción continúa siendo utilizado por un amplio número de investigadores/as, quienes critican el uso de nuevas formas de nominación que pretenden minimizar la gravedad y persistencia de ciertos problemas sociales, tanto como de otros que no consideran necesario reemplazar el término y proponen distinguir diferentes tipos de deserción y complementar el uso del mismo, con términos alusivos a fenómenos opuestos o alternativos al abandono, como son la persistencia, la permanencia y la graduación (Castaño, 2006).

Luego de analizar la literatura disponible en torno a esta discusión conceptual, y a los fines de la presente investigación, se decidió utilizar durante este trabajo el concepto de abandono estudiantil, acordando con los/as autores/as citados respecto a la necesidad de contemplar una amplia gama de factores endógenos y exógenos que intervienen en dicho fenómeno. En este marco, se coincide con investigaciones anteriores en definir al abandono estudiantil como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa sus estudios” (Arriaga et. al., 2012: 3) por oposición al concepto de deserción, que plantea el retiro del sistema educativo como una decisión consciente del sujeto. (Santos Sharpe, 2018:15)

En la misma línea, los estudios revisados permiten identificar distintos tipos de abandono relacionados con las etapas de la vida universitaria en la que se lleva a cabo dicho evento (Guzmán et. al., 2009). Dentro de los mismos, el foco de estudio estará puesto en el abandono temprano, es decir, la modalidad de abandono en la que un/a estudiante deja sus estudios durante los primeros dos años de un programa universitario -que abarque en promedio cinco años-. Con esta decisión se dejaron de lado los casos incluidos dentro de lo que se reconoce como abandono precoz, entendido como la modalidad en la que el/la estudiante, habiendo sido aceptado por la institución de educación superior, no se matricula, por tanto, no manifiesta voluntad de comenzar el cursado.

1.3. El abandono estudiantil como fenómeno complejo y multicausal

Una importante cantidad de las investigaciones disponibles sobre este fenómeno se dedican a estudiar los aspectos que condicionan el abandono estudiantil. En esta línea, diversos trabajos señalan que es preciso abordar el abandono desde una visión compleja que considere la presencia de una serie de variables endógenas y exógenas que lo ocasionan. Entre las últimas pueden ser señaladas el género, la edad, la residencia, el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, la condición de actividad económica del/a estudiante, la formación académica previa, y las aspiraciones y motivaciones individuales. (García de Fanelli, 2004). Se vislumbró en la revisión bibliográfica que estas variables fueron señaladas como factores, tal como lo hizo Tinto (1992), quien propuso un abordaje que enfoca las causas del abandono estudiantil describiendo los factores personales, pero considerando además aspectos del ámbito social, económico, académico e institucional. Basándose en dicho modelo, Sánchez, Navarro y García (2009) clasifican los factores que inciden en la ocurrencia del abandono en cuatro macro variables: personales, académicas, institucionales y socioeconómicas.

- Factores personales: incluyen los motivos psicológicos relacionados con aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; motivos sociológicos, debidos a influencias familiares, de amigos/as, parejas, vecinos, etc.; y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros. Debido a que el

presente estudio se enfoca en el abandono temprano, se considera el factor de integración⁵ a la vida universitaria como esencial.

- Factores académicos: constituidos, por un lado, por problemas cognitivos que inciden directamente en el rendimiento académico, como la ausencia de disciplina y métodos o hábitos de estudio; y por otro lado, por cuestiones previas al ingreso a la universidad, como la institución educativa de la cual proviene y el respaldo académico que la misma haya ofrecido para enfrentar las exigencias del nivel universitario, o la falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera y ausencia de aptitud académica.
- Factores socio-económicos: generados por bajos ingresos familiares, desempleo, falta de apoyo familiar, incompatibilidad de horario entre trabajo y estudio.
- Factores institucionales: están relacionados con deficiencias propias de la institución académica en las áreas administrativas, organizacionales y pedagógico-didácticas; en la relación de los/as estudiantes con docentes y personal administrativo de la institución; en la constitución de los programas académicos de cada disciplina, sobre todo en relación a las materias que lo componen y su organización en cuanto a la cantidad de disciplinas por período, la carga horaria de las mismas, el sistema de correlatividades, los espacios donde se dicta el cursado, etc.

Reconocer esta multiplicidad de factores que intervienen en el abandono estudiantil resulta de interés, dado que habitualmente cuando se habla de esta problemática se “carga excesivamente sobre el propio estudiante la responsabilidad por su alejamiento de la universidad, mientras podría haber otros motivos de importancia afectando tal decisión” (Andrade, 2002: 102).

⁵ Bleger (1999) sostiene que en el ámbito institucional no es lo mismo hablar de adaptación que de integración: “en la primera se exige al individuo su máxima homogeneización, en la segunda el individuo se inserta con un rol en un medio heterogéneo que funciona de manera unitaria” (Bleger, 1999: 84)

Capítulo 2

MARCO METODOLÓGICO

Durante el capítulo precedente, se presentó el marco teórico de esta investigación, el estado del arte y las discusiones conceptuales que existen en torno al fenómeno de abandono. En esta línea, el capítulo que sigue a continuación presentará el encuadre metodológico que guió la planificación y realización del trabajo investigativo, es decir, las principales decisiones tomadas desde el comienzo del trabajo, que permitieron construir el problema de estudio y el diseño de la investigación bajo criterios teóricos.

2.1. El diseño de la investigación

Asumir el carácter complejo⁶ del abandono estudiantil como objeto de estudio –en tanto emerge a partir de una serie de procesos y hechos multidimensionales, multicausales e interactivos– supone realizar abordajes teóricos y metodológicos que permitan dar cuenta de la multiplicidad de factores intervinientes y de la variedad de sentidos que los distintos sujetos pueden atribuirles. De aquí partió la decisión de elegir un diseño de investigación cualitativo, que permita abordar la diversidad de significaciones y condicionantes que lo atraviesan, comprendiendo e interpretando las razones subjetivas y singulares que los/as estudiantes reconocen como condicionantes en la decisión de abandonar la universidad.

Además, la flexibilidad del diseño –como característica propia de la investigación cualitativa– abre la posibilidad de advertir situaciones nuevas e inesperadas durante el proceso, vinculadas con el tema de estudio –tal como se verá al final del capítulo cinco–, que pueden implicar cambios en el transcurso de la investigación. (Vasilachis, 2006)

Una vez decidido que el objeto de estudio sería el abandono estudiantil en el nivel universitario, específicamente abordando el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS, y seleccionado el diseño que guiaría el desarrollo de la investigación, comenzó a construirse el problema de estudio, y fueron delimitaron los siguientes objetivos:

⁶ En el marco de la idea de complejidad propuesta por Morin (1998).

Objetivo general:

Comprender los factores que los estudiantes de las primeras dos cohortes (años 2014 y 2015) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur asocian a la decisión de abandonar los estudios.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores asociados al abandono estudiantil en la Lic. En Ciencias de la Educación.
- Reconocer las relaciones que existen entre los diferentes factores que incidieron en el abandono de los estudiantes.
- Explorar e interpretar cuáles son los factores que predominan

En este marco, el trabajo de investigación fue realizado en dos etapas. En primera instancia, se realizó una aproximación de carácter exploratorio que comprendió el análisis de documentos institucionales y registros de cátedras de los primeros años de la carrera con el fin de construir estadísticas que permitan reconocer los índices de abandono que presenta la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS. A partir de allí, se percibió la necesidad de impulsar una investigación que con sus resultados aporte a la tarea de quienes desarrollan cargos de gestión, asesoría o tutoría, y se comenzó a diseñar el problema de estudio.

En una segunda etapa, se tomaron decisiones relativas a la selección de la población a ser estudiada. En esta línea, se escogieron los/as estudiantes de las dos primeras cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, correspondientes a los años 2014 y 2015, que abandonaron sus estudios entre el primer y el segundo año de carrera. La razón tiene que ver con que, si bien los primeros años podían presentar índices de abandono alterados por la demanda contenida de ingreso a la carrera, sobre todo por parte de quienes se encontraban trabajando en cargos docentes o afines, los datos disponibles hasta la fecha no permitían abordar las cohortes posteriores a la del año 2015 -porque el sistema informático de la universidad sólo considera que un alumno deja de ser regular cuando supera los dos años sin registrar ninguna actividad académica-. A su vez, la cantidad de ingresantes registrados por el sistema en cada cohorte, fueron contrastados con la cantidad de inscriptos al Taller Integrador Anual en cada uno de los años, considerando que de este modo se manifiesta la voluntad de los sujetos de comenzar a cursar, a fin de determinar qué cantidad de alumnos/as abandonaron la carrera en forma precoz y de forma temprana, para hacer hincapié en estos últimos.

Entre los mismos, fue realizada la selección de la muestra, definida por conveniencia, bajo una serie de criterios que fueron decididos a partir de la revisión bibliográfica considerando que

son los más relevantes, entre ellos el género la edad, la situación familiar y laboral (y en este último caso estableciendo la relación de afinidad entre el trabajo y la carrera), la zona de procedencia⁷, etc. Además, esta decisión estuvo condicionada por la disponibilidad de los medios de contacto con los/as estudiantes de cada una de las cohortes, que por cuestiones de reglamentaciones y privacidad no fueron ofrecidos por el sistema de la universidad, sino por las docentes de las cátedras de los primeros años de carrera.

2.2. Recolección y análisis de los datos

Una vez tomadas estas decisiones, la recolección de datos contempló la planificación y realización de entrevistas, como instrumento predominante en esta etapa del trabajo. Las mismas se construyeron en formato de guía de preguntas de carácter semiestructurado, y estuvieron basadas en las siguientes dimensiones:

- datos personales, laborales y socioeconómicos,
- datos motivacionales y sobre la elección de la carrera y las expectativas,
- datos académicos
- datos institucionales que hayan condicionado la decisión de abandonar.⁸

Fueron efectuadas, en algunos casos, de manera presencial⁹, y en otros -en los que la distancia impidió el encuentro personal-, de manera telefónica o vía e-mail¹⁰.

Por otra parte, la revisión y comparación de los datos ofrecidos por las docentes de la carrera con documentos institucionales en instancias de indagaciones exploratorias, permitió reconocer que los/as estudiantes que durante el primer año no finalizan -por registrarse ausentes o desaprobados- el Taller Integrador Anual -única materia de este ciclo lectivo que se dicta exclusivamente para la Licenciatura-, no presentan actividades académicas durante los años posteriores, es decir que abandonan. A partir de la exploración de dichos datos se advierte que:

⁷ Este punto es de especial importancia ya que la UNS registra casi la misma cantidad de ingresantes de Bahía Blanca y alrededores (50,4%) que de su zona de influencia (49,6%) (Mastache, Monetti y Aiello, 2014)

⁸ Ver guion de entrevista en Anexo N° 1.

⁹ En el Anexo N° 2 se presenta la transcripción de una entrevista completa realizada presencialmente.

¹⁰ En el Anexo N° 3 se presenta la transcripción de una entrevista realizada de manera telefónica.

Durante el año 2014, la cantidad de aspirantes a ingresantes¹¹ a la Licenciatura en Ciencias de la Educación fue de 343 personas. Luego, 325 personas se registraron como ingresantes¹² y sólo 228 se inscribieron en el Taller Anual a través del SIU Guaraní manifestando voluntad de comenzar el cursado del primer año. Sin embargo, de esos 228 inscriptos la cátedra registró, al finalizar el primer año, 160 estudiantes ausentes, 68 alumnos/as aprobados/as y ningún desaprobado/a. Es decir, 97 alumnos/as se encuentran dentro de la categoría denominada “abandono precoz”, que como se mencionó con anterioridad refiere a aquellos/as estudiantes que se inscribieron, pero nunca comenzaron. Y 160 alumnos/as se encuentran dentro de la categoría de abandono temprano, donde pondrá foco este trabajo de investigación, que refiere a aquellos/as alumnos/as que registraron alguna actividad académica durante el primer período de cursado y luego ninguna.

Por otra parte, durante el año 2015 los/as aspirantes a ingresantes fueron 180, los/as ingresantes 171, y los/as inscriptos en el taller anual 131. De esos/as 131 estudiantes, 62 se registraron ausentes, 31 desaprobados/as y sólo 36 aprobados/as. En este sentido, 30 estudiantes de la cohorte 2015 estarían dentro de la categoría denominada abandono precoz, y 93 en la categoría denominada abandono temprano, teniendo en cuenta que luego no registran ningún otro tipo de actividades académicas.

Considerando lo expuesto se seleccionaron, de ese total de estudiantes que se incluyen dentro de la categoría de abandono temprano de las cohortes 2014 y 2015, los/as alumnos/as a entrevistar entre aquellos/as que, según los datos analizados, habían abandonado la carrera entre el primer y el segundo año de cursado.

El número de estudiantes a entrevistar fue decidido por saturación de categorías, es decir, cuando el número de casos analizados permitió un entendimiento del fenómeno, o cuando las nuevas unidades que se añadieron ya no aportaron información nueva o datos novedosos. De

¹¹ En el nivel universitario se considera aspirante a la persona que manifiesta interés en ingresar en una institución universitaria como estudiante. En el caso de la UNS son todas las personas que inician en la Dirección General de Gestión Académica su trámite de ingreso (Res. CSU 664/2012).

¹² Se considera ingresante al aspirante que, habiendo cumplido con los requisitos reglamentados para entrar a la institución, es admitido/a como estudiante en una determinada carrera. (Res. CSU 644/2012). A los fines de este trabajo, se consideran como ingresantes efectivos quienes se inscribieron en las disciplinas ofrecidas durante el primer año, manifestando voluntad de comenzar el cursado, a diferencia de aquellos que fueron aceptados por la institución educativa pero nunca se inscribieron, es decir, abandonaron antes de comenzar a cursar.

este modo, se estableció una lista de contactos que fue siendo utilizada a medida que se avanzó en el proceso de recolección de los datos.

De allí se desprende que, entre los/as estudiantes de las cohortes 2014 y 2015 que decidieron abandonar sus estudios de manera temprana, se contactaron inicialmente a 57 de los/as cuales 34 accedieron a responder la entrevista. De los/as restantes, con algunos/as no se pudo establecer el contacto ya que no recibieron o no respondieron el mensaje donde se solicitaba su participación en la investigación, y en otros casos logró establecerse la comunicación, pero por diferentes motivos la entrevista no se concretó.

En este sentido la fase de recolección de datos se realizó en forma paralela al análisis de los mismos, a fin de reconocer el momento en el que se produjo dicha saturación, para luego comenzar a establecer las categorizaciones que permitieron arribar a las conceptualizaciones teóricas.

El análisis de la información fue guiado desde la perspectiva del análisis transversal, que propone pensar los datos como mensajes que pueden ser puestos en relación de alguna manera, lo cual promueve la agrupación y la mirada sintética. Se trata de una acción simplificadora y reductora que se basa en las propiedades de las categorías (Monetti, 2013). El procesamiento de los mismos se hizo mediante las herramientas ofrecidas por Atlas ti, un programa de análisis de datos cualitativos utilizado mayormente en el ámbito de las Ciencias Sociales, y también de modo manual.

Capítulo 3

EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. CONTEXTUALIZACIÓN

La necesidad de dar a conocer los rasgos distintivos de la UNS y de su estructura y funcionamiento surge a partir del análisis de los relatos presentados por los/as estudiantes entrevistados/as, quienes en la mayoría de los casos destacan cuestiones del funcionamiento propias de la institución, que en cierta medida condicionaron su decisión de abandonar los estudios universitarios. Si bien esas motivaciones en particular se analizarán en capítulos posteriores, lo que interesa en este punto es dar contexto a los casos que serán presentados.

Comprender las características de la UNS como institución se vuelve entonces un imperativo para comprender las experiencias transitadas por los/as estudiantes que participaron de la investigación, sobre todo considerando que este establecimiento educativo presenta rasgos en su estructura y funcionamiento muy diferentes a otras de las que forman parte del sistema de Educación Superior en Argentina. Por tanto, en este capítulo se presentará una breve reseña histórica institucional, se describirán su estructura, su organización y características generales. Por último, se expondrán cuestiones sobre el Departamento de Humanidades y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en particular.

3.1. Breve reseña histórica

La UNS fue creada el 5 de enero de 1956 mediante el decreto-ley Nro. 154, siendo la séptima Universidad Nacional de Argentina, precedida por las de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939).

Su creación tuvo lugar sobre la base del ya existente Instituto Tecnológico del Sur, que fue creado el 9 de octubre de 1946, a través de la ley provincial Nro. 5051, iniciando sus actividades bajo la dependencia académica de la Universidad Nacional de la Plata. En 1947 la Nación y la provincia de Buenos Aires firmaron un convenio por el cual ambos aportarían los fondos para el funcionamiento y mantenimiento del mismo. El 12 de febrero de 1948, el entonces presidente Juan D. Perón designó al Dr. Miguel López Francés como Rector, quien debería adoptar las medidas necesarias para su organización. La inauguración oficial del ITS se realizó el 20 de febrero de 1948. La categoría universitaria le fue otorgada en 1950, pero fue suprimida en 1952, volviendo éste a depender del Ministerio de Economía de la Nación. En 1955, luego de la caída

del gobierno de Perón, se designó al profesor Pedro González Prieto como su interventor, y se iniciaron las gestiones ante el gobierno nacional para adquirir la condición de universidad nacional. Tras los estudios realizados por una comisión asesora designada por el Poder Ejecutivo, se resolvió la creación de la Universidad Nacional del Sur mediante el 5 de enero de 1956.

Ese mismo año fue designado Rector interventor el profesor Vicente Fatone. Las clases en la flamante institución comenzaron a dictarse el 1 de abril de ese año. La nueva casa organizó su estructura académica por Departamentos, en lugar de las tradicionales Facultades. Estos tienen una estructura administrativa menor y permiten la flexibilidad y transversalidad en el conocimiento. Los primeros Departamentos fueron Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

3.2. En torno a la organización y el funcionamiento de la UNS

Retomando lo dicho anteriormente, la UNS funciona con una estructura académica organizada en departamentos que agrupan disciplinas afines; en la actualidad son dieciséis¹³. Cada departamento es responsable de la gestión y desarrollo de las carreras de grado y posgrado. En virtud de la organización departamental, existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera y las llamadas materias de servicio. Forman parte del primer grupo, aquellas que integran los planes de estudio del departamento que las dicta; mientras que en el segundo se agrupan las materias que se dictan en un departamento para una carrera determinada o para varias carreras que dependen de otros departamentos. (Monetti, 2013)

3.3. Distribución del espacio e instalaciones principales

En cuanto a la distribución de su espacio, la UNS cuenta con diversos complejos edificios en la localidad de Bahía Blanca. El edificio principal se encuentra en la Avenida Alem 1253, donde a lo largo de su historia funcionaron la mayoría de los Departamentos de la Universidad. Ocupa más de una manzana y tiene emplazada en su frente una fuente con esculturas de la

¹³ Geografía y Turismo (1956); Ciencias de la Administración (1956); Geología (1956); Economía (1956); Humanidades (1956); Ingeniería (1956); Matemática (1956); Física (1956); Química (1956); Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (1958); Ingeniería Química (1960); Agronomía (1962); Biología, Bioquímica y Farmacia (1970); Ciencias de la Salud (1998); Ciencias e Ingeniería de Computación (1994) y Derecho (1995). En la actualidad, está en tratativa la creación del Departamento de Arquitectura y Urbanismo y también del Departamento de Educación.

artista Lola Mora. En la misma zona se encuentra el complejo donde funcionan el Departamento de Humanidades y Geografía y Turismo, ubicado en la intersección de las calles 12 de octubre y San Juan.

Por otro lado, el edificio ubicado en Avenida Colón 80 fue originariamente el complejo central. Actualmente es la sede del Rectorado y se concentran allí la mayoría de las dependencias administrativas.

En Altos del Palihue funciona, desde el año 2007, el Campus Universitario que en la actualidad nuclea los departamentos de Agronomía, Ciencias de la Administración, Economía, Ciencias e Ingeniería de Computación e Ingeniería Eléctrica y de Computadoras. Además, entre sus instalaciones cuenta con un edificio donde funciona una sede del comedor universitario, cajeros automáticos, canchas de básquet, un circuito saludable, entre otras.

Además, funcionan en diferentes edificios el Club Universitario, el Departamento de Idiomas, el Comedor Universitario, las Escuelas Medias dependientes de la UNS, la Casa de la Cultura, la Dirección General de Gestión Académica, entre otros.¹⁴

3.4. Distribución de los horarios de cursado

A diferencia de otras instituciones de nivel superior de la ciudad de Bahía Blanca, la UNS no ofrece franjas horarias para que los/as estudiantes puedan asistir a cursar en un sólo momento del día. Esta característica particular tiene que ver con su estructura académica organizada en departamentos, ya que cada carrera tiene en su plan de estudios materias específicas y materias de servicio, a las que asisten estudiantes de diferentes carreras y departamentos a la vez. Entonces, la organización de los horarios de las cátedras para que todas las carreras puedan coincidir y ofrecer diversas franjas horarias se torna prácticamente imposible. Esto constituye una dificultad importante para muchos/as estudiantes ya que a veces es necesario permanecer durante todo el día en la universidad para asistir a apenas tres materias, contando que a veces es necesario también trasladarse entre una y otra sede de la universidad en el mismo día para tal fin.

¹⁴ Fuente: http://www.uns.edu.ar/institucional/laUns_ppales_instalaciones

3.5. El Departamento de Humanidades

El 24 de febrero de 1956 se firmó la resolución que organizó la UNS en departamentos. Humanidades fue una de las ocho unidades iniciales de la casa, creada sobre la base de la Escuela de Profesorado en Letras del Instituto Tecnológico del Sur que funcionaba desde 1951.

En un principio, sólo se dictaron en el departamento las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, a las que inmediatamente se agregaron las de Licenciatura y Profesorado en Historia y varios años después, las de Licenciatura y Profesorado en Filosofía.

Como consecuencia del golpe militar de 1966, la universidad fue intervenida y algunos/as profesores del departamento renunciaron a sus cátedras y se fueron del país. En 1975, el interventor de la Universidad del Comahue y encargado del despacho de los asuntos de esta universidad, Remus Tetu, clausuró el Departamento y dejó cesante a todo su personal docente.

Al poco tiempo y con el único objetivo de que los/as alumnos/as pudieran concluir sus carreras, se reabrió el departamento como parte de una unidad académica mayor, denominada Departamento de Ciencias Sociales, que agrupaba los ex-Departamentos de Humanidades, Geografía, Ciencias de la Administración y Economía. Algunas personas que habían sido docentes del departamento fueron selectivamente convocadas por la intervención para cubrir las cátedras, pero la mayoría quedó fuera de la institución. Muchos/as de ellos/as se exiliaron, algunos/as obligados/as por amenazas contra su vida y la de sus familias, otros/as buscando una continuidad para sus carreras de docentes e investigadores en la plenitud de sus capacidades.

En el período iniciado en marzo de 1976, las fuerzas represivas del Estado asesinaron o provocaron la desaparición de más de veinte alumnos/as del departamento, continuaron las cesantías docentes, y además se puso en prisión a numerosos/as docentes y ex-docentes del departamento.

Recién en 1980 el departamento recuperó su independencia académica y administrativa. A partir de 1984, se produjo la reincorporación de un grupo significativo de profesores y auxiliares de docencia cesanteados desde 1975, en virtud de las disposiciones de la ley de normalización de la Universidades Nacionales dictada por el gobierno democrático.

En 1977 se crearon las carreras de posgrado del Departamento, Maestrías y Doctorados en Filosofía, Historia y Letras. Sus doctorados han sido acreditados por la CONEAU en más de una oportunidad. Actualmente, el departamento también participa del postgrado en Políticas y

Estrategias con los Departamentos de Ciencias de la Administración, Derecho, Economía y Geografía. Luego, en el año 2014, se iniciaron las actividades de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, siendo la séptima carrera que dicta esta unidad académica.

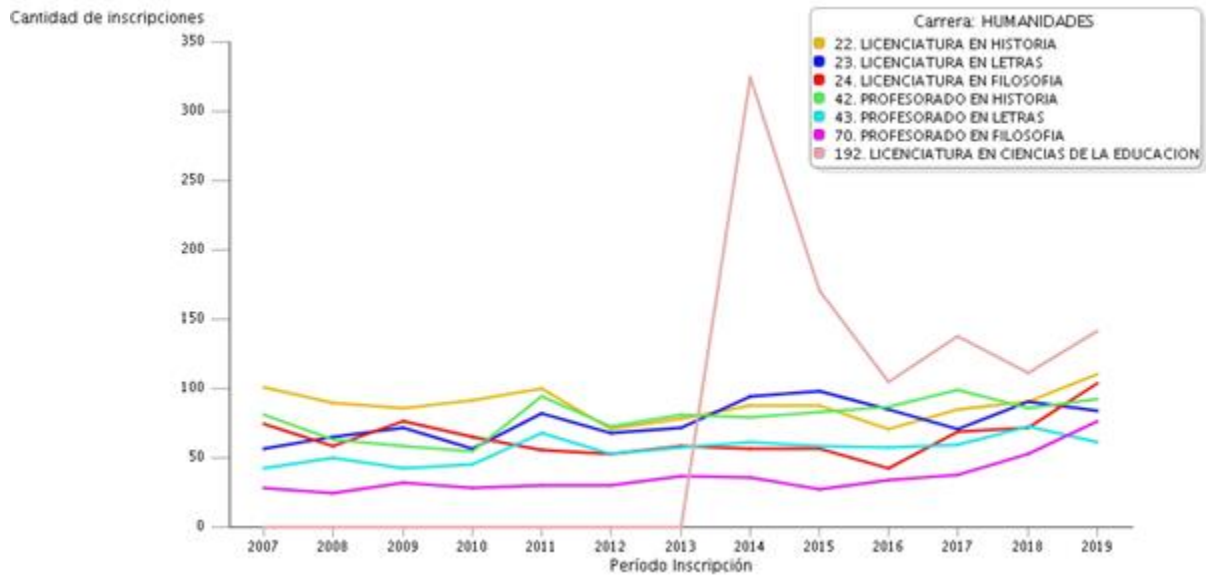
3.6. La Licenciatura en Ciencias de la Educación

Esta nueva oferta de grado surge de la intención de dar respuesta a la demanda de creación de un espacio de educación pública superior que atienda a las necesidades de la gran cantidad de interesados/as en esta disciplina en Bahía Blanca y la zona, tanto de estudiantes que recién inician su trayectoria en el nivel superior como de profesionales en actividad que buscan una formación permanente y superior, para perfeccionar su desempeño. A su vez, apunta a generar un polo de desarrollo que impulse y mejore el área educativa, tanto en la universidad como en todas las instituciones que trabajan en formación.

La carrera cuenta con un plan de estudios de treinta y tres materias distribuidas en cinco años, incluyendo por lo menos una lengua moderna, dos disciplinas optativas y tres seminarios. El dictado de las mismas tiene lugar mayormente en la sede del Departamento de Humanidades emplazada en la intersección de las calles San Juan y 12 de octubre, y en menor medida en otras sedes de la universidad, cuando se trata de materias de servicio ofrecidas por otros departamentos.

Durante los primeros años de funcionamiento, la carrera congregó muchos/as docentes y egresados/as de carreras afines que esperaban su apertura para poder complementar su formación inicial. De este modo, durante los ciclos posteriores a su creación, la Licenciatura en Ciencias de la Educación se convirtió en la oferta de grado con mayor demanda del departamento, llegando a triplicar el número promedio de inscriptos/as del resto de las carreras, como se observa en el gráfico expuesto a continuación:

Gráfico N° 1. Evolución de los ingresantes del Departamento de Humanidades



Fuente: Portal de datos UNS¹⁵

¹⁵ Disponible en: https://datos.uns.edu.ar/eportal/web/guest/evolucion-de-ingresantes-uns?p_p.id=com_ideasoft_o3_portlets_O3ControlPortlet_WAR_o3portal_INSTANCE_Mnn7&p_p.lifecycle=1&p_p.state=normal&p_p.mode=view&p_p.col.id=column-1&p_p.col.pos=1&p_p.col.count=5

Capítulo 4

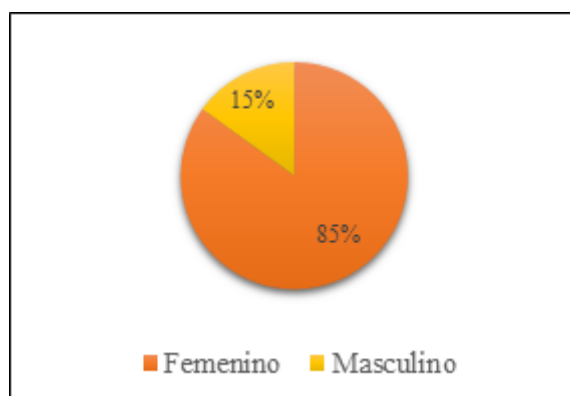
PERFIL DE LOS/AS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Durante el siguiente capítulo serán presentados los rasgos particulares que caracterizan a los/as estudiantes que conformaron la muestra de este estudio. Se exhibirán datos estadísticos construidos en torno al género, la formación educativa previa, la ciudad de procedencia, la edad, etc.

Recuperando lo dicho en la etapa de las decisiones metodológicas, participaron de la presente investigación treinta y cuatro personas que cursaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación entre los años 2014 y 2015, entre uno y dos años en total, y luego abandonaron. Del total de los/as entrevistados/as, un 58% pertenecieron a la cohorte 2014 y un 42% a la cohorte 2015.

Según las indagaciones de carácter exploratorio realizadas, del total de los/as inscriptos/as en ambas cohortes la mayoría son mujeres, superando ampliamente la cantidad de hombres, tratándose de una carrera que en el imaginario social se encuentra feminizada, al igual que la mayoría de las carreras relacionadas a la docencia y la educación. De este modo, en el año 2014, el 91.25% son mujeres, por tanto, sólo el 8.75% son hombres. En la cohorte 2015 la situación es similar: de los/as inscriptos/as, el 86,5% son mujeres el 13,5% son hombres. En concordancia, de los treinta y cuatro sujetos entrevistados/as, el 82 % son de género femenino y el 18% de género masculino por tanto este porcentaje se considera representativo de la población total de estudio.

Gráfico N° 2: género de los/as entrevistados/as en porcentajes



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la formación previa, el 56% de los/as entrevistados/as manifestaron tener un título de nivel superior al comenzar la licenciatura, de los cuales el 100% es en carreras docentes o afines, en su mayoría profesorado en educación inicial o primaria; y el 44% restante manifestaron no tenerlo (de los cuales un 73% eran recientes egresados del nivel secundario y un 27% se inscribieron en alguna otra carrera de nivel superior pero no la concluyeron).

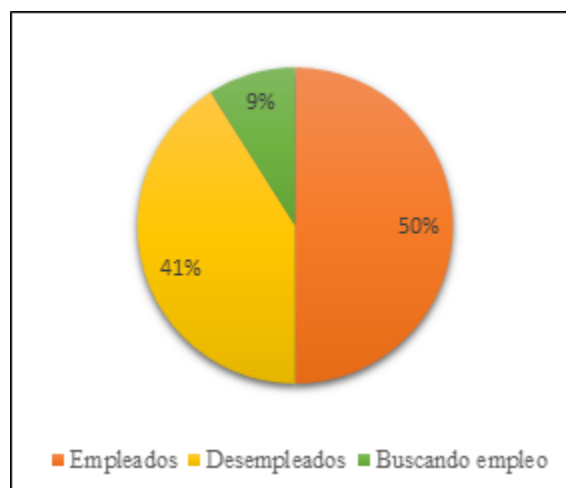
Gráfico N° 3. Formación previa en el nivel superior de los/as entrevistados/as en porcentajes.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a su situación laboral, el 50% de los/as entrevistados/as trabajaban durante el tiempo que cursaron, el 41% no lo hacían y el 9% estaban buscando trabajo. Dentro de los que trabajaban, el 88% lo hacían en cargos relacionados con la carrera, es decir afines al ámbito educativo, y el 12% lo hacían en trabajos no relacionados.

Gráfico N° 4. Situación laboral en porcentajes

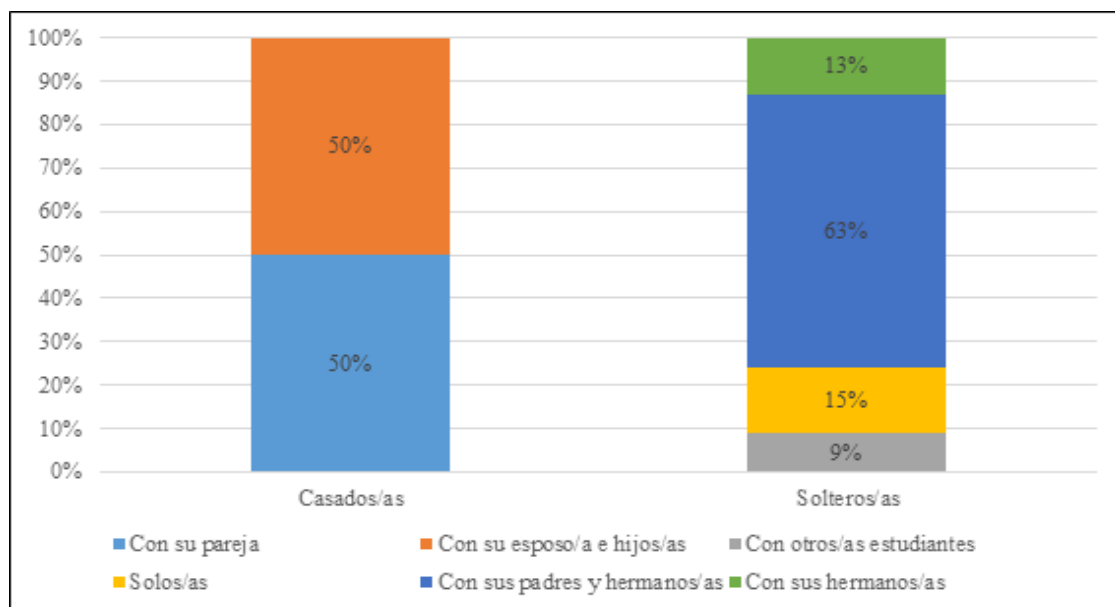


Fuente: elaboración propia

Con respecto a su estado civil, el 36% de los/as entrevistados señalaron estar casados/as o conviviendo con su pareja al momento de comenzar la licenciatura. El 64% restante señaló estar soltero/a o en una relación informal.

Por otro lado, la modalidad de residencia de los/as entrevistados/as aparece relacionada con su estado civil. En este sentido, el 50% de los/as mismos/as que manifestaron estar casados/as, coincidieron en señalar que durante el cursado de la carrera vivían con su esposo/a e hijos/as, y el otro 50% sólo con su esposo/a o pareja. En cuanto a los/as estudiantes que manifestaron estar solteros/as durante el tiempo que cursaron, el 63% vivían con sus padres y hermanos/as - quienes residen en Bahía Blanca- el 15% señalaron vivir solos/as, el 13% con sus hermanos/as -que en general también son estudiantes, procedentes de la zona-, y por último el 9% señalaron vivir con otros/as estudiantes, en residencias universitarias o pensiones.

Gráfico N° 5. Modalidad de residencia de los entrevistados/as en base a su estado civil



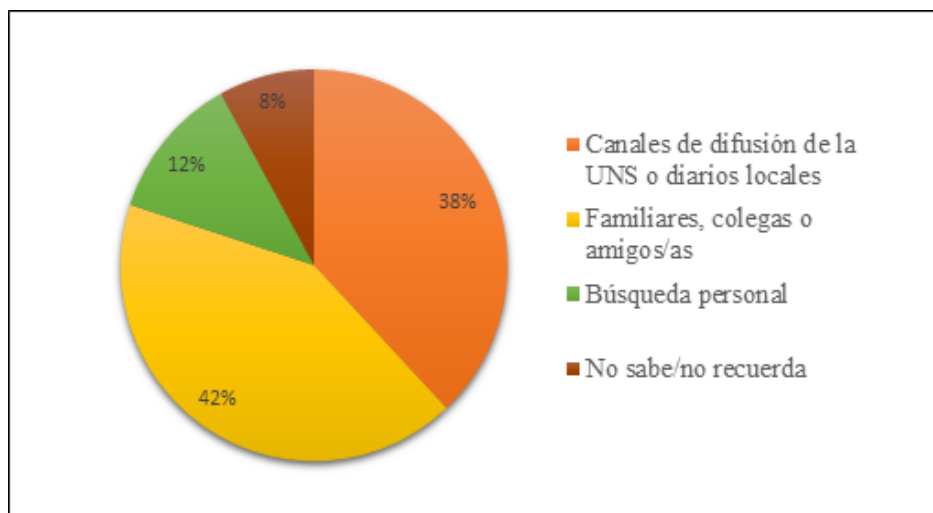
Fuente: elaboración propia

Además, durante la entrevista se consultó a los/as participantes sobre los motivos de la elección de la carrera y sobre los medios que utilizaron para acceder a información sobre la misma. Con relación a los motivos de la elección, exactamente el 50% de los/as entrevistados/as coincide en señalar que decidieron comenzar la Licenciatura en Ciencias de la Educación para poder complementar su formación de grado inicial, con el fin de seguir enriqueciéndose como profesionales, de encontrar nuevas respuestas a las problemáticas educativas y nuevas herramientas para complejizarlas, o de abrir nuevas posibilidades en sus ámbitos laborales. El

otro 50% está constituido sobre todo por los/as entrevistados/as que comenzaron la carrera en el año siguiente a haber culminado la formación en el nivel secundario. En esos casos, los motivos de elección de la carrera se relacionan más con el interés, el gusto por las materias que se ofrecen en el plan de estudios, o como un paso más en la búsqueda vocacional.

Con relación a los medios que utilizaron para conocer información sobre la carrera, el 38% de los/as entrevistados/as señala haber tomado conocimiento a través de los medios gestionados por la universidad para tal fin, es decir, los canales de difusión propios o tercerizados, por un lado -sitios web de la universidad, redes sociales o diarios locales-, y la muestra de carreras que realiza la institución, por otro. Luego, un 42% de los/as entrevistados/as lo hizo por medio de colegas, profesores, familiares o amigos/as que también tenían interés en comenzarla. Un 12% señala haber encontrado la carrera por sus propios medios, con ayuda de profesionales mediante test vocacionales o acercándose a la universidad para solicitar detalles e información. Finalmente, un 8% señala no recordar de qué modo tomó conocimiento sobre la carrera e información de la misma.

Gráfico N° 6. Medios por los que los/as entrevistados/as adquirieron información sobre la carrera en porcentajes.

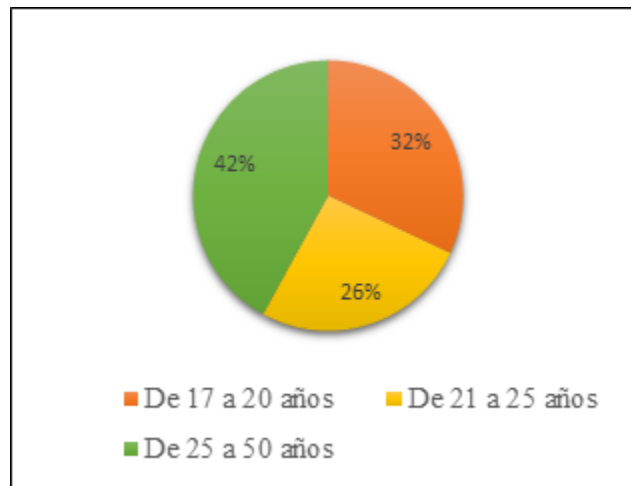


Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con respecto a las edades de los/as entrevistados/as, el 32% del total tienen entre 17 y 20 años. El 26% entre 21 y 25 años. Y el 42% restante tiene entre 25 y 50 años. En general, el rango etario de los/as ingresantes seleccionados coincide con su grado de formación previo ya que, quienes ingresaron teniendo entre 17 y 20 años, son estudiantes que recientemente finalizaron el nivel secundario y eligieron la Licenciatura como primera experiencia en el nivel superior, o como segundo intento en una búsqueda vocacional sin haber obtenido antes otro

título de grado; los/as que tienen entre 21 y 25 años coinciden en ser estudiantes que comenzaron la carrera con la intención de complementar la formación de una carrera previa de la cual aún no tienen título en mano pero están, en la mayoría de los casos, finalizando; y quienes tienen entre 25 y 50 años son, casi en su totalidad, docentes de los diferentes niveles del nivel educativo que eligieron la carrera para ampliar sus horizontes laborales y su formación académica.

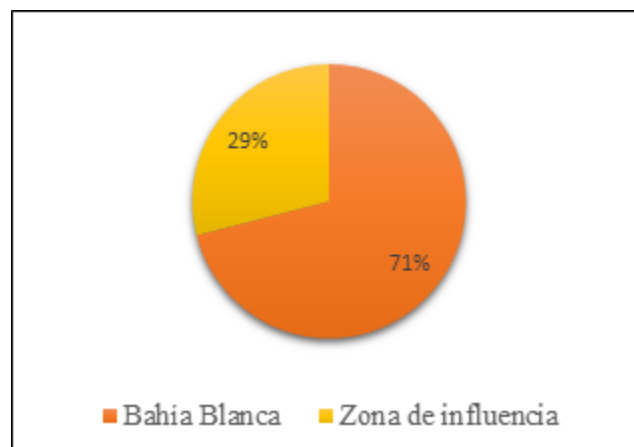
Gráfico N° 7. Edades de los/as entrevistados/as en porcentajes



Fuente: elaboración propia

Por último, con respecto a la ciudad de procedencia, un 71% de los/as entrevistados/as, manifestó proceder de la ciudad de Bahía Blanca y un 29% de la zona de influencia, especialmente de las ciudades de Punta Alta, Cabildo, Villarino, Coronel Suárez y Sierra de la Ventana.

Gráfico N° 8. Procedencia de los/as entrevistados/as en porcentajes



Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos construidos a partir de estas estadísticas realizadas sobre el perfil de los/as estudiantes que participaron en la investigación, permite concluir que la muestra del estudio está constituida por un grupo heterogéneo, en el que los porcentajes varían de acuerdo con la categoría puesta en juego. Por ejemplo, el análisis del perfil de los/as estudiantes según su edad o estado civil muestra que en este grupo, una gran mayoría son jóvenes que todavía viven con sus padres, hermanos/as o compañeros/as de estudio durante el tiempo de cursado, y por otro lado un porcentaje menor que supera los treinta años de edad y declara convivir con sus hijos/as y/o esposo/a, revelando en este caso que se trata de un grupo con ciertas responsabilidades vinculadas con el sostenimiento económico del grupo familiar.

Capítulo 5

FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESTUDIANTIL: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos por medio de las entrevistas realizadas se presenta en este capítulo, con el fin de dar respuesta a las preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación. Interesa señalar que, si bien cada sujeto ofreció una respuesta singular y diferenciada, el análisis transversal de los datos, de sus recurrencias y concurrencias permitió reconocer y construir una serie de categorías identificadas como factores -en tanto elementos, circunstancias o influencias que tuvieron relevancia en la decisión de los/as estudiantes de abandonar la carrera-, que luego incluyeron la variedad de aspectos incluidos en cada uno de ellos/as.

A continuación, serán presentados cada uno de los aspectos identificados, agrupados en categorías de mayor grado de abstracción que se denominan factores; serán desarrollados en el siguiente orden: en primer lugar, los factores personales, en segundo lugar, los socioeconómicos, en tercer lugar, académicos y por último los institucionales¹⁶. A su vez, se expondrán las relaciones establecidas entre ellos, comprendiendo que la decisión de cada uno de los/as estudiantes no puede entenderse de modo aislado sino en relación con el contexto y con otros factores intervinientes en la situación.

5.1. Factores personales

Se consideran factores personales todos aquellos que inciden en el abandono y se relacionan con aspectos singulares de cada sujeto, atendiendo a las particularidades constituidas por motivos psicológicos, motivacionales, emocionales, etc. Como parte de esta categoría, se incluyen fenómenos relacionados con la información -en la mayoría de los casos escasa- que los/as entrevistados/as adquirieron sobre la Licenciatura en Ciencias de la Educación antes de elegirla, para entender cómo ello condujo a tener expectativas erradas sobre su desarrollo y su perfil profesional. Luego, se atiende a la pérdida de interés por la carrera, a las expectativas que los ingresantes tenían al momento de ingresar que se contrapusieron en muchos casos con la experiencia vivida en la universidad. Por último, se hace referencia a la dificultad que existió

¹⁶ Ver cuadro en Anexo N° 4.

en relación al vínculo que los/as ingresantes establecieron con el grupo de docentes y pares, como un factor que perjudicó la inserción de los mismos y condicionó la decisión de abandonar.

Información previa acerca de la carrera

Podría darse por supuesto, como señalan Mastache, Monetti y Aiello (2014), que cuando un/a ingresante accede a la universidad sabe en qué consiste la carrera que ha elegido, cuál es el perfil de egresados/as que se busca formar, cómo se desarrolla el programa de estudios que se ofrece en relación con ese perfil. Sin embargo, durante el diálogo con los/as entrevistados/as se puso de manifiesto que, en muchos casos, la información con la que contaban los participantes era insuficiente, errónea o en algunos casos, nula, lo cual se convirtió en un aspecto que contribuyó a tomar la decisión de abandonar.

En este sentido, interesa destacar en este apartado la gran importancia que varios de los/as participantes asignaron al hecho de no haber contado con la información suficiente en relación a la carrera antes de comenzar a cursarla, y cómo ello condujo a tener expectativas erradas sobre el desarrollo del cursado o el perfil del licenciado/a. Si bien no se señala en ningún caso como el factor predominante en la decisión, sí se señala en reiteradas ocasiones como un condicionante de la falta de integración o motivación, que en combinación con otros factores desencadenó la decisión de dejar.

Nunca tuve bien en claro la finalidad de la carrera. Sabía que era esto de la educación y eso, pero no sabía bien cuál es el fin, el oficio o la salida laboral. Si bien yo arranqué la carrera porque me gustaban mucho las materias, no tenía bien en claro con qué finalidad comenzaba. Y como yo tenía poco manejo de lo que era el espacio universitario, no me sentía en mi lugar, no sentía que formaba parte. (Estudiante N° 26)

Al igual que en el relato precedente, varios/as participantes señalaron haber tenido dificultades vinculadas a la falta de información, sobre todo por ser los primeros años de dictado de la carrera y no tener otros/as estudiantes graduados en esta universidad a quienes consultarles sobre sus dudas o experiencias. Muchos/as de ellos/as accedieron por tratarse de una carrera que ofrece facilidades de ingreso al no contar con exámenes nivelatorios ni eliminatorios; otros por tratarse de una oferta académica novedosa en la ciudad; otros por motivación de familiares o colegas de trabajo, pero en todos los casos mencionados contaban con información escasa o nula sobre la carrera, ya sea por no haber conocido los medios para obtenerla o por no haber considerado la necesidad de conocer más aspectos sobre la misma al momento de comenzar.

Expectativas sobre la carrera versus experiencia vivida en la universidad

Se percibió en el discurso de los/as entrevistados/as un segundo factor en relación a los aspectos personales, que tiene que ver con la tensión generada entre las expectativas que los/as ingresantes tenían sobre la Licenciatura, y la experiencia vivida en la universidad. Las expectativas son entendidas como todo aquello que los/as alumnos/as esperaban encontrar al comenzar a cursar, basadas sobre todo en su experiencia previa, y en la conjunción entre sus intereses, deseos e ilusiones, con la información que tenían sobre la carrera y las ideas sobre la misma que otras personas les transmitieron. En este sentido, se dejar ver que en ocasiones esas expectativas entraron en tensión con la experiencia que los/as ingresantes vivieron en la universidad, es decir las vivencias cotidianas en la institución, en relación al vínculo con docentes y pares, al clima de estudio, a la posibilidad de integrarse o no al grupo.

Esta situación de contraposición entre las expectativas personales y la experiencia vivida en la universidad aparece en varios relatos como un factor que adquirió diferentes niveles de importancia a la hora de abandonar los estudios. Algunos/as lo expresaron como un aspecto que, complementado con otros de índole socio-económica, desencadenó la decisión de dejar:

Mi principal motivación para decidir no seguir llevando a cabo la carrera fue haber entendido que la carrera no me gustaba. Considero que fue más que nada una cuestión personal, sumada al hecho del tiempo que dura la misma y del tiempo y el dinero que perdía en viajar todos los días para asistir a la universidad a estudiar una carrera que no era lo que había esperado lo que quería.
(Estudiante 27)

En otros casos, este factor aparece como predominante, expresando un vínculo con otros aspectos de índole personal. A la hora de consultar los motivos por los cuales decidieron abandonar la carrera, una de las entrevistadas señaló: “para mí las cuestiones fueron más que nada emocionales, porque no me sentía cómoda, no sentía que era bien tratada, y bueno, uno de la universidad no espera eso.” (Estudiante N° 17). En extractos anteriores, la misma estudiante señaló haber tenido dificultades para insertarse en el grupo de pares y también en el vínculo con docentes de las materias del primer año. Otros testimonios de casos similares revelan la recurrencia de este factor:

Además, no me encontré, no me hallé realmente con el entorno. Me parecía que no era acorde a la carrera que estábamos haciendo digamos en cuanto a los compañeros. No eran como me esperaba. Era un ambiente mucho más serio. (Estudiante N° 30)

En este sentido, las expectativas que los/as ingresantes tenían con la carrera aparecen en los relatos en contraposición con la realidad vivida en la universidad como un factor que, combinado con otros de índole similar, desencadenaría en el deseo de abandonar los estudios. Es interesante remarcar que la experiencia de transitar la universidad aparece relacionada con los vínculos que los/as ingresantes lograron establecer con docentes y pares, como vehículo para la integración e inserción en el nuevo ámbito de estudio.

Pérdida de interés por la carrera

Desarrollar este factor en tercer lugar luego de los aspectos señalados precedentemente, no responde a un orden de presentación librado a la arbitrariedad. Por el contrario, lo que interesa mostrar es que, combinados, la falta de información previa sobre la carrera, y las expectativas sobre la misma en contraposición con la experiencia vivida en la universidad, desencadenan, en muchos casos, la pérdida de interés por la carrera, condicionando la posibilidad de abandonar los estudios.

Etimológicamente, el concepto de interés es extremadamente amplio. Según la RAE, el término proviene del latín *interesse* que significa 'importar'. En este estudio, se interpreta al interés en tanto “deseo de conseguir algo”, o “inclinación del ánimo hacia alguien o algo” (RAE, 2005). En este sentido, el interés se vincula con la motivación en tanto voluntad que estimula a los sujetos a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas, basado en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados.

Como resultado de indagar acerca de los intereses que motivaron el ingreso a la carrera, los/as estudiantes señalaron cuestiones de diversa índole que, en general están relacionados con sus trayectorias personales. De esta manera, en el caso de quienes ya son docentes, incluyen la intención de complementar su formación de grado inicial para seguir enriqueciéndose como profesionales o para encontrar nuevas respuestas a las problemáticas educativas. Los/as estudiantes que recién egresan del nivel secundario señalan como intereses el gusto por las materias que se ofrecen en el plan de estudios, o “como un paso en (su) búsqueda vocacional” (Estudiante N° 6)

La idea central de este apartado, tiene que ver con lo que sucede cuando ese interés que movilizó la decisión de comenzar la carrera se ve atravesado por la combinación de otros

factores, en su mayoría de índole personal, como puede verse en el testimonio del siguiente entrevistado/a:

Mis principales motivaciones [para abandonar la carrera] fueron personales. Me empecé a dar rosca... y varias cosas influyeron. Era una demanda muy grande de tiempo y energía. Y además algunas materias me la re bajaban (...). Y ya se me empezó a coartar el deseo. Y el deseo es el motor para poder estudiar, para que vos te enganches. Entonces decidí dejar. (Estudiante N° 1)

Los/as estudiantes manifestaron su voluntad de permanecer cursando la licenciatura mientras se mantuviera vivo el deseo o el interés que actuó como motivador para comenzar. En consecuencia, la desaparición de ese interés o el reemplazo por nuevos intereses de otra índole se vincularía directamente con el deseo de abandonar la universidad o de cambiar de carrera.

Antes de dar cierre a este apartado, interesa señalar que, en muchos casos, esta pérdida del interés por la carrera es producto de la discordancia entre la representación que los/as estudiantes tenían sobre la misma antes de elegirla y lo que percibieron una vez que empezaron a transitarla (Mastache; Monetti y Aiello, 2014). A veces, ello es consecuencia de la existencia de informaciones o expectativas sobre la carrera que no se corresponden con la realidad, por ser erróneas o parciales. Esta falta de datos precisos y/o de concordancia entre sus conocimientos y creencias con las propuestas institucionales, constituye un factor poderoso que desencadenaría la decisión de abandonar o cambiar de carrera. De este modo, los tres aspectos mencionados hasta ahora dentro de los factores de índole personal, aparecieron fuertemente ligados entre sí en los discursos de los/as estudiantes.

Dificultades en el vínculo con el grupo de pares

En este apartado, el acento se pone en los vínculos que los/as estudiantes establecen en la universidad. Según Fernández (1998), hablar de vínculo en las instituciones educativas implica comprender que estamos frente a un enlace en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales y da a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder. En este vínculo se reflejan afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional, es decir, sentirse miembro, sentirse parte, ser “perteneciente”.

En este sentido, la posibilidad de que los sujetos logren insertarse en un grupo aparece como un factor clave, tanto para determinar el abandono como para facilitar la permanencia de los/as estudiantes en la institución universitaria. Tomar la decisión de abandonar la carrera, ligada a

la dificultad de generar vínculos con los pares y de integrarse no sólo al grupo sino a la institución educativa, es un aspecto que se señala en reiteradas ocasiones dentro de los discursos de los/as entrevistados/as:

Mis motivaciones [para abandonar la carrera] fueron en realidad varias. Primero porque no tenía un grupo de pertenencia. La mayoría de los compañeros eran muy jóvenes. Creo que yo no me adaptaba a ellos y ellos no se adaptaban a mí. Es como que había un abismo entre ellos y yo. Y bueno, ahí se generó una de las causas. Si bien estaba integrada a un grupo, a veces no lograba llegar, o yo tenía otro tipo de ideas. (...). Así que no logré insertarme en la carrera. (Estudiante N° 17)

En esta línea, Tinto (1993) plantea la hipótesis de que los/as estudiantes abandonan los estudios porque no logran integrarse social y académicamente al nuevo medio. Para dar explicación a este supuesto, el autor estadounidense se inspiró en el concepto de suicidio egoísta propuesto en la teoría social de Durkheim (1982), estableciendo una analogía para explicar que, cuando las personas son incapaces de integrarse y establecer afiliaciones en las agrupaciones sociales, se suicidan. Trayendo este paralelismo al ámbito universitario, el autor entiende que los/as estudiantes que no se integran “se suicidan”, es decir, abandonan. (Tinto, 1992)

5.2. Factores socio-económicos

La conjunción de aspectos de índole social y económico atraviesa a los seres humanos en todos los ámbitos de la vida. Durante la trayectoria estudiantil, estos factores suelen favorecer o perjudicar el tránsito por las instituciones educativas, sobre todo si se atiende a la situación en el nivel superior, a pesar de que en Argentina desde el año 1949 -por medio del Decreto Presidencial N° 29337/9- el acceso a la universidad pública sea “gratuito”. “Gratuito”, entre comillas, porque el compromiso gubernamental para permitir la gratuidad del ingreso al nivel superior no se ha correspondido a lo largo de la historia en un instrumento de igualación cultural, política y social. Por el contrario, las estadísticas nacionales reflejan que cada vez son menos los/as estudiantes de las clases sociales más desfavorecidas que logran acceder y permanecer en la universidad debido a los gastos que el estudio ocasiona y, en muchos casos, a la imposibilidad de hacerlo dada la necesidad de trabajar durante jornadas completas para poder satisfacer cuestiones básicas para la supervivencia. Es así que "en el interjuego complejo que deviene de la relación entre sujetos e instituciones se evidencia que la apertura de las puertas de la universidad no es suficiente para garantizar la democratización” (Araujo, 2017; 42)

En este sentido, se reconocieron durante el análisis muchos testimonios que denotan que las exigencias del entorno en cuanto a la necesidad de trabajar para satisfacer necesidades básicas, ya sea propias o del núcleo familiar, condicionaron la posibilidad de continuar cursando los estudios universitarios. De este modo, los aspectos relacionados a los factores socio-económicos aparecieron en reiteradas oportunidades con diferente nivel de relevancia. Sin embargo, en su mayoría, combinados con aspectos de índole institucional -dispersión de horarios o sedes de cursado, entre otros- estos factores adquirieron crucial importancia entre los/as entrevistados/as a la hora de decidir abandonar la universidad.

Por todo lo expuesto con anterioridad, se incluyen dentro de esta categoría las referencias relacionadas con los casos de aquellos/as estudiantes que señalan aspectos socioeconómicos como condicionantes de su decisión de abandonar la universidad, que se agrupan en la imposibilidad de trabajar y estudiar, relacionada con tres tipos de trabajo: en primera instancia el trabajo como necesidad primaria, donde se resaltan los casos de los/as entrevistados/as que señalaron haber tenido que dejar de estudiar para poder priorizar su sustento laboral -sobre todo tratándose del gran porcentaje de docentes que cursan la carrera-. En segundo lugar, se describen los casos de quienes necesitaron trabajar para poder apoyar el sustento ofrecido por sus familias, siendo éste insuficiente para cubrir la totalidad de los gastos que la universidad demanda. Y, en tercer lugar, pero no con menor grado de importancia, se relatan los casos relacionados con el trabajo doméstico, donde se traen a colación los relatos de las estudiantes que señalaron haber tenido que abandonar la carrera para priorizar la crianza y el cuidado de sus hijos/as y la realización de tareas hogareñas para sostener la organización de la vida familiar.

Imposibilidad de trabajar y estudiar

Tal como se señaló con anterioridad, la Licenciatura en Ciencias de la Educación al igual que todas las carreras ofrecidas por la UNS, dicta las materias de su programa de estudios en horarios dispersos a lo largo de todo el día que, a su vez, se modifican en el inicio de cada cuatrimestre.

Del mismo modo en que no pueden concentrarse los horarios debido a las características propias de la organización institucional, tampoco se concentran las sedes de cursado¹⁷. De esta

¹⁷ Ver capítulo III.

forma, los/as alumnos/as deben trasladarse de un edificio a otro de la universidad, a veces recorriendo varios kilómetros, para poder cursar. Se evidenció durante el análisis de los relatos que la conjunción entre la necesidad de trabajar para poder satisfacer necesidades básicas propias o del grupo familiar y la imposibilidad de conseguir o sostener un trabajo dadas las particularidades de la organización institucional, desemboca en la decisión de la mayoría de los/as estudiantes de abandonar la universidad.

Trabajo como necesidad primaria

Atendiendo a lo relatado anteriormente, apareció en el discurso de los/as estudiantes consultados/as que, en algunos casos, abandonaron la Licenciatura para comenzar a estudiar en otras instituciones de nivel superior que ofrecen horarios conglomerados en franjas (matutina, vespertina o nocturna), y en otros para priorizar su fuente laboral, teniendo en cuenta que la mayoría de los/as ingresantes a la Licenciatura son personas que se encuentran trabajando en el sistema educativo o en ámbitos afines, como en el caso que se presenta a continuación:

En realidad, en mi caso las motivaciones fueron económicas. Estaba haciendo doble turno porque no me alcanzaba el dinero. (...) Si yo pudiera elegir tener un solo trabajo y tener libre el resto del día sí seguiría... el tema de la universidad son los horarios y la carga, que no podés, que no te alcanza el día para trabajar, estudiar y leer para el otro día. (Estudiante N° 8)

Trabajo como modo de apoyar el sustento familiar

En otros casos, aparecen relatos de estudiantes que comenzaron la Licenciatura habiendo finalizado el nivel secundario y que, por necesidad de su entorno familiar, debieron comenzar a trabajar para contribuir con los gastos ocasionados por el estudio, sobre todo en el caso de estudiantes que debieron mudarse a Bahía Blanca desde su ciudad natal, o de aquellos que se trasladan diariamente desde regiones aledañas para concurrir a la universidad. Así lo señalaron varios de los/as entrevistados/as a la hora de consultar los motivos que habían condicionado su decisión de abandonar los estudios:

Económicamente ya a fines del 2015 me costaba mucho. Mis viejos son los que me mantenían y ellos son grandes, son los dos jubilados. Yo soy la más chica de mis hermanos, la que pude acceder a la educación pública. (...) Acá en Bahía me mantenía con plata de mis viejos, no conseguía trabajo. Quería buscar trabajo para complementar el sustento de ellos, pero no podía. No tenía contactos, no tenía gente conocida acá en Bahía. Y ya era insostenible la situación.

(...) Cuando dejé la carrera le dije a mis papás, que una de las razones por las que dejaba era porque esa carrera que había elegido yo era para gente que tenía plata, que podía mantenerse mientras estudiaba y que una vez que terminara iba a poder disfrutar de su título. (Estudiante N° 26)

En este relato aparecen mencionados aspectos de índole socioeconómicas en relación a la imposibilidad de la familia de ofrecer un sustento a sus hijos durante el tiempo de estudio. La entrevistada da cuenta de cómo determinadas cuestiones de clase colaboran en la conformación de una línea divisoria entre quienes “forman parte” de la universidad y quienes no, similar al “esto no es para mí” de Bourdieu (1998).

A su vez, esta cuestión se ve reforzada por las características propias de la organización institucional, tal como sucede con el caso señalado precedentemente de los/as docentes que necesitan abandonar para poder trabajar. Es decir, sucede lo mismo cuando un estudiante necesita comenzar a trabajar para complementar la ayuda ofrecida por sus familias para poder solventar los gastos que la universidad demanda, pero no pueden conseguir o mantener un trabajo porque las características propias de la estructura institucional lo impiden.

Personalmente se me puso muy difícil económicamente. Mi hermana empezó a estudiar y también había que ayudarla a ella. Por lo tanto, a mis papás se les complicó mucho. El problema mayor también es que es una carrera que no te permite trabajar. De hecho, la Universidad del Sur en sí está diseñada para chicos que solamente estudien. No te permite trabajar en ningún momento porque las horas están todas repartidas entre mañana y tarde. Más allá de los esfuerzos individuales de algunos docentes por acomodarlas, las horas son un desastre. Están repartidas en todo el día, no podés trabajar. Estudiante N° 30

Se advirtió que la incompatibilidad entre los horarios que ofrece la universidad y la posibilidad de sostener o conseguir un trabajo ocasiona una dificultad para los/as ingresantes que necesitan complementar la ayuda de sus familias y que impacta directamente en la consideración de abandonar la carrera.

En este punto, renace un viejo debate de la política educativa que tiene que ver con el carácter de gratuidad del nivel superior en Argentina. Porque si bien desde el año 1949, por disposición del decreto presidencial 29337/9, el acceso a la universidad pública es gratuito, el compromiso gubernamental para permitir esa gratuidad no se ha correspondido a lo largo de la historia con políticas estructurales que signifiquen una igualación cultural, política y social. Incluso las estadísticas nacionales reflejan que cada vez son menos los estudiantes de las clases

desfavorecidas que logran acceder y permanecer en la universidad, debido a los gastos que el estudio ocasiona y en muchos casos, a la imposibilidad de hacerlo dada la necesidad de trabajar durante jornadas completas para poder satisfacer cuestiones básicas para la supervivencia.

Trabajo doméstico

El discurso en el que la necesidad de dejar de cursar la carrera aparece ligada a las demandas de su entorno familiar en tanto exige dedicar más tiempo a las tareas de cuidado o mantención de sus hijos o su familia, apareció con frecuencia en el diálogo con las entrevistadas que son mujeres, madres y en varios casos jefas de familia. A la hora de consultarles sobre la posibilidad de retomar la carrera en algún momento futuro, varias ingresantes señalaron: “siempre pensé y sigo pensando en volver a intentarlo en otro momento de mi vida, cuando supere la crianza de mi hija” (Estudiante N° 12). En el mismo sentido, otra ingresante señaló: “hasta el día de hoy sigo pensando en volver a cursar la carrera. Pero ahora tengo un hijo chiquito y el objetivo de tener otro. Hasta que no sean más grandes no podré volver” (Estudiante N° 13)

Del mismo modo en que anteriormente se destacaron cuestiones vinculadas a la distinción de clases en tanto esta afecta la posibilidad de los/as estudiantes de acceder y permanecer en la universidad, interesa explicar cómo también las distinciones de género están intrínsecamente ligadas a la decisión de abandonar la carrera. Es decir, aunque la mayoría de los/as entrevistados/as se responsabilizan a nivel individual por los sus acciones y decisiones, es necesario comprender que existen estructuras sociales más amplias que condicionan y determinan esas decisiones, demarcando de antemano las diferencias en el acceso y la permanencia de los/as ingresantes en el nivel superior.

En este sentido, cuestiones de género adquieren gran relevancia considerando que el análisis se lleva adelante en el marco de una carrera altamente feminizada¹⁸, inserta en una estructura social fuertemente patriarcal, que en la mayoría de los casos todavía no delega las actividades de cuidado y de trabajo doméstico en los hombres, recayendo así sobre las mujeres todas estas responsabilidades. Se puede dar cuenta de ello con mayor detalle si se observan los discursos

¹⁸ Tal como se señaló con anterioridad, del total de los inscriptos del año 2014, sólo el 8.75% son hombres por tanto un 91.25% son mujeres. En la cohorte 2015 la situación es similar. Del total de los inscriptos, el 13,5% son hombres y el 86,5% son mujeres.

de las entrevistadas que sostuvieron haber decidido dejar de cursar porque “las exigencias de la universidad no se adaptan a las mamás que trabajan” (Estudiante N° 11).

5.3 Factores académicos

Dentro de esta categoría se incluyen los factores que incidieron en la decisión de los/as estudiantes de dejar la carrera, y que se encuentran relacionados con las habilidades cognitivas y los hábitos de estudio y, por otro lado, las dificultades con clases, contenidos, evaluaciones y correcciones, o las dificultades en el vínculo docente alumno.

Habilidades cognitivas y hábitos de estudio

Las habilidades cognitivas, en tanto capacidades desarrolladas únicamente por los seres humanos para el procesamiento de la información -como la atención, la percepción o la memoria-, permiten llevar a cabo cualquier tarea, por ello son utilizadas continuamente para aprender y recordar información, integrar la historia e identidad personal, mantener y distribuir la atención, realizar cálculos o representar mentalmente un objeto. En el marco de este estudio, dichas habilidades pueden ser entendidas también como estrategias de aprendizaje, en tanto aluden a “las capacidades intelectuales que usa el estudiante para apropiarse de diferentes tipos de conocimientos” (Mastache; Monetti y Aiello, 2014)

Por su parte, un hábito es entendido como el “modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas.” (Diccionario panhispánico de dudas. (RAE, 2005). Se relaciona siempre con acciones que son aprendidas por los sujetos y que, por lo tanto, no son innatas. En este sentido, los hábitos de estudio comprenden todas las conductas que los/as estudiantes practican regularmente para incorporar saberes a su estructura cognitiva. Incluyen en general el modo en que planifican y organizan sus tiempos de estudio, desarrollan técnicas o estrategias para estudiar y preparar exámenes, etc. Durante los primeros años de la carrera, las exigencias académicas de la universidad demandan la necesidad de desarrollar y fortalecer estos hábitos, que en la mayoría de los casos aparecen configurados según la experiencia y formación educativa previa, sobre todo en el nivel secundario.

Emergieron, durante el diálogo con los/as entrevistados/as, dificultades de diversa índole relacionadas con la ausencia de este tipo de hábitos y habilidades, particularmente entre el grupo de personas que comenzaron la universidad inmediatamente después de haber terminado el nivel de secundario. Por el contrario, quienes ingresaron teniendo un título previo en el nivel superior, señalaron mayor facilidad para integrarse e incorporar los nuevos aprendizajes. En este sentido, algunas investigaciones -Spady (1970), Tinto (1975)- concluyen que quienes ya asistieron alguna vez a la universidad poseen menor riesgo de abandonar con respecto al grupo que inicia por primera vez estudios universitarios, simplemente porque el primer grupo ya se adaptó al nivel universitario.

Dentro del grupo de quienes ingresan por primera vez a la universidad, las carencias de hábitos y habilidades desembocan en frustraciones en relación a las clases y los exámenes, que condicionaron fuertemente el deseo de abandonar la carrera:

(...) Creo que lo más fuerte que sentí fue la frustración a la universidad. Dedicarle tiempo y que no me alcance. Porque es como demasiado. Para mí fue súper difícil. Se me hizo re complicado. Le puse ganas y todo, pero llegó un momento que dije no es para mí. Y no era para mí. Así que por eso tomé la decisión... [lo más difícil para mí]..Fueron como muchas cosas. Pero más que nada el rendir exámenes y darme cuenta que lo daba todo, pero no llegaba, nunca llegaba, tal vez me faltó más estudio o cosas así. Me sentí frustrada. Llegué a pensar que la universidad podía conmigo y no me sentía capaz de decir “sigo” porque ya me daba cuenta que no era para mí.

Aparecen en el relato de los/as estudiantes entrevistados/as, problemas relacionados con la carencia de determinadas habilidades cognitivas necesarias para incorporar nuevos conocimientos y afrontar instancias de exámenes, como la capacidad de organización, de desarrollar una lectura comprensiva, de resumen, de búsqueda bibliográfica. Del mismo modo, aparecen otras relacionadas a la carencia de hábitos de estudio consolidados, como la falta de una rutina de estudio demarcada que permita dedicarle tiempo al mismo diariamente, el acceso a las consultas que se brindan semanalmente para la resolución de dudas o la falta de planificación ante los exámenes. Además, se señalaron dificultades relacionadas con la falta de costumbre en relación a tomar apuntes en clase o a intervenir para hacer preguntas a los profesores, que resultó muy frecuente sobre todo entre los/as estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad.

Dificultades en el vínculo docente-alumno

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características de la interacción docente-alumno se convierten en un factor crucial. Así como el vínculo que los ingresantes establecen con su grupo de pares, el enlace que forman con los docentes adquiere particular importancia en tanto contribuye a la integración de los alumnos, favoreciendo la permanencia de los mismos en el tiempo de cursado.

Según Bleger (1963) en este vínculo el docente ha de ser capaz de establecer una relación emocional que se caracterice por la receptividad, el soporte, el sostén y la tolerancia frente al desconocimiento y la desorientación propios del alumno que está intentando aprender un contenido nuevo y desconocido y que, por ende, le genera variables de ansiedad. De ser así, los alumnos contarían con una contención a la hora de enfrentarse a los desafíos que la institución educativa propone, sobre todo tratándose de alumnos que son ingresantes y que cargan con mayores dudas y miedos que el resto de los/as estudiantes, propias del primer tiempo de adaptación.

Sin embargo, el análisis de las entrevistas arrojó que, en determinadas ocasiones, este vínculo entre estudiantes y docentes durante el primer año de carrera no llegó a desarrollarse, o conllevó dificultades que actuaron como determinantes para que los/as entrevistados/as manifestaran voluntad de dejar la carrera. Se menciona con frecuencia la distancia entre docentes y alumnos en el aula, como un rasgo que imposibilita la posibilidad de integrarse al grupo y generar un sentido de pertenencia, por tanto, pone en juego el deseo de asistir a clases.

“Nunca me sentí parte de la universidad. Jamás me sentí cómoda. Me sentí un número. Y es más ni siquiera un número. Era nadie dentro de la universidad. Nunca vi carisma en los docentes ni acercamiento, de hecho, en el momento en el que uno deja nadie se acerca a preguntarte por qué dejas o qué necesitas. O si necesitas otro material, una explicación, otros recursos. Y eso lo hace tan frío... tan distante, que no me parece para nada bueno. Se sentaban lejos y ni siquiera tenían un contacto con los alumnos...” Estudiante N° 15.

En muchos casos, los/as propios/as estudiantes justifican la distancia en la relación con los docentes por la cantidad de gente que concurría a cada una de las clases, teniendo en cuenta que, en el primer año de carrera, seis de las siete materias del plan de estudios comparten el cursado con estudiantes de otras carreras, por tanto Pedagogía, por ejemplo, registró en el año 2014 casi 400 inscriptos. En ese marco, el acercamiento suele tornarse muy dificultoso. Los reclamos manifestados por los/as estudiantes que señalan este factor como incidente en su decisión de dejar, apuntarían a revisar cuestiones institucionales para el armado de cátedras con

menor cantidad de asistentes, y otras medidas similares que permitan fortalecer la ligazón entre alumnos/as y profesores.

5.4. Factores institucionales

Fernández (1998) señala que cada institución es un ámbito concreto donde se ejercen acciones sociales y se expresan las influencias de un medio y que, por consiguiente, funciona como un espacio de concreción de lo que está instituido, aceptado, establecido. En este marco, las características propias de la universidad como institución, así como los rasgos que asume cada departamento o carrera en particular, incide también en el fenómeno de abandono, potenciando o atenuando la importancia de los factores señalados con anterioridad ya sean personales, socio económicos o académicos.

En el caso en particular de la UNS como institución que enmarca este estudio, se reconocen características particulares de su estructura, organización y funcionamiento que incidieron en muchos casos como factores predominantes a la hora de condicionar el abandono de los/as estudiantes, y que aparecen reiteradamente en el discurso de los/as entrevistados/as. En relación con estos aspectos, se señalan en este apartado cuestiones referidas a las falencias en la organización de los tiempos y espacios institucionales, para entender cómo, vinculado con otros factores de diversa índole, este factor actúa de manera predominante desencadenando el abandono de los/as estudiantes consultados. Por otro lado, aparecen las dificultades proporcionadas por la institución a la hora de gestionar trámites e inscripciones, y en último lugar las carencias en relación a la información difundida por el establecimiento en torno a la Licenciatura.

Organización de los tiempos y espacios institucionales

Las dificultades con relación a los horarios rotativos y dispersos que ofrece la UNS para el cursado de las materias¹⁹, se señalan con gran frecuencia, ya que no sólo no permiten a los/as estudiantes conseguir o mantener un trabajo estable, sino que dificultan la organización

¹⁹ A modo ilustrativo se adjunta, en el Anexo N° 5, un horario original del segundo cuatrimestre del primer año de 2014. En el mismo, se puede percibir cómo las materias se cursaban a lo largo de todo el día y, además, en tres sedes diferentes de la Universidad (Complejo Principal, Departamento de Humanidades y Departamento de Economía -en Altos del Palihue). Incluso se deja ver cómo los alumnos necesitaban trasladarse varios kilómetros entre la finalización de una clase, y la siguiente que comenzaba al mismo horario.

personal para el estudio, generando muchos espacios de tiempo perdidos que imposibilitan a los/as estudiantes sostener las rutinas en el tiempo. Esta cuestión se recuperó precedentemente dentro de los factores de índole socio-económico ya que muchos de los/as entrevistados/as se auto-adjudican la responsabilidad por no poder adaptarse a las características particulares de la UNS y su organización. En este apartado, sin embargo, se complementan esos relatos con los de los/as participantes que adjudicaron la responsabilidad de este fenómeno a la Institución y reclamaron modificaciones en torno a ello.

En este sentido, se deduce que los/as ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación se ven particularmente afectados/as por este factor, teniendo en cuenta que se trata de una carrera en la que más del 60% de sus ingresantes son docentes o egresados de carreras afines, y dedican buena parte de las jornadas matutina o vespertina a sus trabajos en instituciones educativas. Así lo expresó una estudiante durante el diálogo en la entrevista:

Creo que uno de los grandes problemas que tiene la UNS son sus horarios de cursadas y poca flexibilidad para acomodar carreras que se suponen que sus estudiantes o aspirantes son en su mayoría personas que ya tienen algún título equivalente o están trabajando, se debería re-pensar una mejor organización horaria. (Estudiante N° 9)

Por otra parte, una característica que aparece en reiteradas ocasiones en el discurso de los/as entrevistados/as tiene que ver con las dificultades presentadas a raíz la organización de los espacios y sedes de cursado de las diferentes materias. Como se señaló durante el capítulo de las características institucionales, la UNS funciona organizada por departamentos y en este sentido, cada carrera tiene materias propias y materias de servicio, que son dictadas por otros departamentos. De este modo, durante el primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, aparecen en el programa materias como sociología, que corresponde al Departamento de Economía, y se dicta en un edificio diferente al del resto de las materias del primer año, que en general se desarrollan en el edificio emplazado en la intersección de las calles 12 de octubre y San Juan. Para algunos/as estudiantes, este fue un factor determinante que aparece de manera aislada en relación con otros aspectos: “tomé la decisión de dejar la carrera cuando debíamos cursar una materia en el complejo Palihue ya que me tomaba dos horas extras el ir y venir a mi casa” (Estudiante N° 13). En otros casos, aparece vinculado a lo económico en tanto trasladarse de una sede a otra implica una inversión mayor de tiempo y dinero:

Hubiese estado bueno que todas las cátedras puedan organizarse para dictarse en el mismo lugar. Nos pasaba que se cursaba una materia en doce de octubre, y ni bien terminaba teníamos que ir allá, a Palihue. Sabiendo que los que se manejan en colectivo necesitan tomárselo tal vez cuatro veces al día y ese es un gasto muy difícil de conllevar. (Estudiante N° 32)

En conclusión, interesa destacar cómo esta variable relacionada con cuestiones institucionales apareció en los relatos, por un lado, como responsabilidad de la institución que debe responder tratando de ofrecer posibles soluciones y por otro, como responsabilidad de los/as propios/as estudiantes, que se auto adjudican la responsabilidad por no poder adaptar sus rutinas a la dinámica institucional.

Como posible vía de solución a los obstáculos que la institución presenta a sus estudiantes dadas las características de la organización de sus tiempos y espacios, y también como respuesta a los problemas relacionados con factores de índole socio-económico -como el gasto que genera trasladarse a la Universidad, o mudarse a Bahía Blanca para poder cursar la carrera, en el caso de quienes provienen de la zona-, aparece recurrentemente en el discurso de los/as entrevistados/as el requerimiento de que la carrera comience a ofrecerse a distancia para permitir mayor flexibilidad de acceso y permanencia:

(...) considero que se podría haber mejorado algunos aspectos, hoy en día mayor es el número de personas que eligen estudiar a distancia dado los tiempos que cada uno posee, y considerando que muchos, como yo, debemos coordinar el tiempo de trabajo con el tiempo de estudio. Creo que la carrera debería generar ese tipo de organización que brindan las carreras a distancia y teniendo en cuenta que existen otras universidades que ofrecen la misma carrera en esta modalidad. (Estudiante N° 19)

Por lo menos el 20% de los/as estudiantes consultados señalaron que éste sería el único modo en el que podrían retomar los estudios; además, señalan que después de haber abandonado comenzaron la misma u otra carrera mediante la modalidad virtual por tanto no volverían a cursarla en la UNS; o que planean inscribirse en la Licenciatura ofrecida por la UNLP (en General Pico, provincia de La Pampa) con cursado semipresencial, pero preferirían hacerlo en Bahía Blanca si existiera la posibilidad.

En caso de implementarse esta modalidad, la exigencia de un tiempo y un espacio compartido simultáneamente entre docentes y alumnos dejaría de ser un problema para aquellos/as que se ven limitados por su situación económica, laboral, familiar o de salud, para lograr una

formación sistemática (Repetto, 2019). En este sentido, en la actualidad, en un mundo globalizado donde las distancias espaciales reales se acortan, la educación a distancia aparece como mediadora para alcanzar una democratización real del acceso a la universidad y al conocimiento.

Gestión de trámites e inscripciones

En menor medida aparecen casos de quienes tuvieron dificultades con la realización de trámites o cuestiones propias de la burocracia institucional, que fueron determinantes a la hora de decidir abandonar la carrera:

Yo tuve un problema que no me podía inscribir en un final. Cuando terminé de tomar la decisión fue esa la gota que rebalsó el vaso. Tuve un problema a la hora de inscribirme en un final, y no me dejaba en el sistema así que decidí directamente ir hasta humanidades, de ahí me mandaron a la oficina de ingresos. Ingresos estaba cerrado y no abría hasta el año que viene, y nadie me pudo ayudar. (Estudiante N° 30)

Otros/as estudiantes advierten que las exigencias burocráticas durante los primeros años de cursada implican una inversión de tiempo a veces imposible de realizar.

Desde lo institucional/organizacional hay muchas exigencias totalmente evitables que para alguien que trabaja, cumple horarios muy estrictos y ve su tiempo de estudio como muy limitado, se vuelven decisivas. Tal vez para alguien que solo estudia, hacer trámites termina siendo hasta un momento de socialización. Es muy notoria la diferencia con otras organizaciones de características similares (otras universidades) donde todo se maneja online y se resuelve de manera sencilla. Pareciera anecdótico, pero son cuestiones que, junto con las demás, pesan. (Estudiante N° 2)

En este sentido, los/as estudiantes demandarían una mejora en los sistemas burocráticos que faciliten el acceso a la realización de trámites, inscripciones, excepciones, etc.

Información acerca de la carrera

La universidad como institución utiliza diferentes medios de comunicación para dar a conocer las informaciones y novedades sobre su funcionamiento. Para tal fin, existe la Dirección de Comunicación Institucional que se encarga de coordinar y gestionar los procesos de difusión de las actividades que se realizan en la UNS, con el fin de establecer relaciones de calidad entre

la universidad y los públicos a los que se dirige, para darla a conocer socialmente y proyectar una imagen pública adecuada a sus fines y actividades.

Para ello, tiene a su cargo la comunicación interna mediante la elaboración de medios de comunicación para el colectivo de la institución, el asesoramiento en cuestiones publicitarias, la gestión de los elementos propios de la imagen institucional, las acciones de relaciones públicas con sectores específicos, el manejo de los medios digitales y las redes sociales, entre otras. A su vez, cada departamento de estudios trabaja, en conjunto con la Secretaría General Académica, en la difusión de información sobre la oferta académica, organizando cada año eventos como la muestra de carreras, donde se abren las puertas de la institución a los/as interesados en conocer en profundidad los cursos que se ofrecen.

Sin embargo, durante este estudio se advirtió que, en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la información que llegó a los/as interesados/as en ingresar a la carrera fue escasa o insuficiente.

Pienso que se podría mejorar esto de la información sobre cómo es la carrera y cuál es la finalidad, una mejor difusión de la información sobre la carrera para elegir con mayor seguridad. Porque es una inversión que uno hace cuando toma la decisión de empezar. (Estudiante N° 26)

En este sentido, interesa destacar cómo la falta de difusión de información clara y de calidad sobre las cuestiones vertebrales de la carrera aparecieron, por un lado, como factor personal en tanto muchos/as ingresantes no consideraron la necesidad de averiguar en profundidad aspectos como el perfil de egresado/a, las características del campo laboral de un licenciado/a o del dictado de la carrera en sí mismo. Pero por otro, aparecieron los discursos de quienes lo reclaman como una falencia institucional, en tanto la información que recibieron al solicitarla no fue clara o suficiente, ocasionando confusiones en relación a las expectativas generadas y dando lugar el deseo de abandonarla. De este modo, la misma cuestión es atravesada desde dos factores diferentes pero complementarios.

5.5. El abandono y las marcas que imprime en las subjetividades

Antes de finalizar el capítulo, interesa señalar como parte de los resultados de esta investigación, un aspecto que no estaba planificado indagar pero que aparece con suma

recurrencia en el discurso de los/as informantes y tiene que ver con las marcas que deja el abandono estudiantil universitario en los sujetos que lo transitan.

Como es sabido, las instituciones educativas cumplen un rol clave en la producción de las subjetividades de los individuos. Leoz, Piola, Micheli y De Miguel (2015) sostienen que dicha producción deviene del interjuego de lo psíquico y lo social, en un proceso que se despliega a lo largo de toda la existencia. En una etapa primaria que se desarrolla durante la infancia, esta función está ligada al ejercicio de las funciones materna y paterna que tendrán un carácter estructurante del psiquismo humano, dando lugar a identificaciones tempranas y habilitando identificaciones con otros con los que se comparten distintos espacios sociales y con quienes se co-habitan las diferentes instituciones. Del conjunto de las instituciones de la sociedad, las educativas son las instituciones secundarias privilegiadas donde este proceso se despliega. Rosbaco (2005) resalta su función subjetivante ya que, junto a la función de amparo de las nuevas generaciones, transmiten el legado cultural, la herencia simbólica, que se relaciona con la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida de relación. Al decir de Fernández (1994) las instituciones fundan, inventan, crean cuerpos, prácticas y subjetividades.

En este marco, la posibilidad de comenzar a estudiar en la Universidad aparece en el discurso de los/as entrevistados/as como la oportunidad de ampliar sus estudios y sus horizontes laborales, sobre todo en el caso de los/as ingresantes que ya contaban con un título previo relacionado a carreras docentes o afines. Durante el estudio se advierte cómo, quienes decidieron comenzar la carrera, lo hicieron como una cuota de inversión a futuro, con la ilusión de complementar sus saberes y mejorar sus prácticas educativas y profesionales. Lo que sucedió antes de que estos objetivos puedan concretarse, viéndose irrumpidos por la decisión de abandonar, dejó marcas en los sujetos que todavía permanecen en su memoria y en sus relatos. Las mismas, afloran durante las entrevistas en el momento en que se interroga a los/as participantes sobre las motivaciones que condujeron a tomar la decisión de abandonar:

Creo que lo más fuerte que sentí fue frustración por la universidad. Dedicarle tiempo y que no te alcance, porque es demasiado. Para mí fue súper difícil. (...) Me sentí muy frustrada y estresada, llegué a pensar que la universidad podía conmigo y no me sentía capaz de decir “sigo” porque ya me daba cuenta que no era para mí. Me hubiera gustado poder haber logrado estar en la Universidad, pero una parte de mi es como que sabe que yo no puedo con eso. (Estudiante N° 10)

Hay características en común que resaltan en los diálogos con la mayoría de los/as entrevistados/as, que tienen que ver con los sentimientos que decantaron a partir de la decisión de dejar: frustración, angustia y estrés aparecen con mayor frecuencia como sensaciones que atravesaron su corto tránsito por la Universidad. El anhelo de volver y la tristeza por no haber conseguido el objetivo buscado o por no poder retomar los estudios aparecen con el tiempo:

Ojalá algún día pueda decir logré la licenciatura. Y creo que no solo es mi anhelo sino el de muchos otros estudiantes el poder tener una UNS que nos permita trabajar y seguir avanzando en estudios; varias veces conversado con gente joven con ganas de progresar y buscar un título, sale a la luz el dilema de horarios de nuestra Universidad siendo una de las mejores, teniéndola tan cerca en nuestra ciudad la cual nos llena de orgullo a los Bahienses, pero con mucha tristeza el no poder acceder a ella. (Estudiante N° 9)

Como contracara, aparecieron los discursos de quienes consideran su paso por la universidad como una etapa en sus caminos que consideran importante haber transitado, y recuerdan la decisión de abandonar como una marca positiva en su trayectoria, sobre todo por parte de quienes dejaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación para comenzar otra carrera, en la UNS o en otras instituciones de nivel superior de la ciudad o de la zona:

Socialmente me he llevado nuevos amigos, compañeros y establecí relaciones muy buenas con las profesoras. Teóricamente, aprendí a estudiar, a concentrarme, a trabajar en equipo y me llevé muchísimos conceptos que me sirvieron y aún me siguen sirviendo en mi carrera actual. (Estudiante N° 34)

Si bien por momentos se resaltan aspectos positivos, en la mayoría de los casos la decisión de abandonar dejó marcas de desilusión. Por tanto, este fenómeno junto con los factores que se mencionaron previamente en este capítulo, sugerirían la necesidad de impulsar políticas que se constituyan en mejoras institucionales para contrarrestar los efectos no deseados del abandono en las subjetividades de quienes lo transitan.

Capítulo 6

CONCLUSIONES

Los objetivos que guiaron esta investigación giraron en torno al análisis de los factores que según los/as estudiantes inciden en el abandono estudiantil en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, específicamente durante los primeros años de las cohortes 2014 y 2015.

Las entrevistas realizadas a ingresantes de la carrera que abandonaron durante los primeros dos años de cursado, y el análisis de los datos recolectados permitieron arribar a las conclusiones de este estudio. En este sentido, se hallaron puntos de acuerdo y desacuerdo con los estudios precedentes sobre el tema.

En principio, todos/as los/as entrevistados/as señalaron en sus relatos una serie de aspectos que consideraron relevantes a la hora de tomar la decisión de abandonar la universidad, que aparecieron siempre relacionados entre sí. Es decir, ninguna decisión de abandonar fue vehiculizada por un factor que haya actuado de manera aislada en relación con los demás. Dentro de los mismos, algunos rasgos aparecen con mayor grado de importancia y se consideran como factores prioritarios o determinantes que condicionaron la decisión, es decir, responden específicamente al motivo crucial del abandono. En torno a ellos, se reconocen otros de menor importancia que, si bien no son considerados como determinantes, contribuyeron en aumentar el deseo de abandonar la universidad en tanto generaron las condiciones que hicieron que el factor decisivo no pueda ser contrarrestado.

De allí se desprende que, por un lado, los factores personales como las expectativas que los/as estudiantes tenían al ingresar a la carrera, en contraposición con la experiencia que vivieron en la universidad, se vinculan mayormente con factores de índole socio-económico que, potenciados, dieron lugar a la decisión de abandonar.

Por otro lado, la pérdida de interés por la carrera aparece intrínsecamente vinculada con otros factores de índole personal que, combinados, determinaron la decisión de dejar los estudios. Recurrentemente aparecieron testimonios de quienes tuvieron dificultades para integrarse al grupo de pares y para vincularse con docentes, siendo estos dos últimos los factores personales que más peso adquieren según los/as entrevistados/as, a la hora de abandonar.

En la misma línea, los factores socioeconómicos adquirieron mayor relevancia, sobre todo considerando la relación entre estos aspectos y otros de índole institucional como la dispersión de horarios, que imposibilita a los/as estudiantes conseguir y mantener un trabajo, y los/as coloca frente a la decisión de tener que elegir entre trabajar para satisfacer necesidades básicas o continuar la carrera, momento en el que la balanza se inclina hacia la necesidad de priorizar el empleo, desencadenando el abandono de los estudios.

En este punto, el estudio adquirió características particulares en relación a aquellos que lo preceden, vinculadas al perfil de los/as entrevistados/as en tanto el 85% de los/as participantes son mujeres. Por eso, aparecieron cuestiones de género vinculadas a los aspectos socioeconómicos como factores decisivos del abandono, es decir, se observó que el abandono es mucho más frecuente entre las ingresantes que son madres que se ocupan de la mayoría de las tareas vinculadas al cuidado de sus hijos y las tareas hogareñas y además trabajan, siendo en muchos casos jefas de familia, por tanto, no disponen del tiempo suficiente para poder sostener una carrera universitaria, entonces abandonan.

Además, se coincide con una investigación previa realizada en la UNS por Cerioni; Donnini; Morresi y Ortiz de Guevara (2006) al señalar que existen diferencias en los motivos del abandono de acuerdo con el lugar de procedencia de los/as entrevistados/as. Mientras para los/as residentes las causas principales de abandono están vinculadas con su bagaje personal o con la interacción con el contexto institucional, los/as no residentes señalan en especial motivaciones socioeconómicas. Esto se constató en el discurso de los/as informantes que provienen de la zona, quienes en la mayoría de los casos señalaron como cruciales los factores de índole socio-económica relacionados con la dificultad de sostener un alquiler en la ciudad, de encontrar trabajo para complementar el sustento de sus familias, etc.

Por otra parte, factores académicos aparecieron con menor frecuencia y en menor grado de relevancia. Dentro de ellos, se señalan como predominantes la carencia de hábitos y habilidades de estudio, que aparecen sobre todo entre los/as entrevistados/as que comenzaban por primera vez una carrera de grado, y no entre quienes ya tenían un título previo. En este punto se coincide con investigaciones pioneras sobre el abandono -Spady (1970) Tinto (1975)- donde se señala que los riesgos de abandonar una carrera son menores entre los ingresantes que ya asistieron alguna vez a la universidad, que entre quienes inician por primera vez estudios universitarios, porque el primer grupo ya cuenta con habilidades que le facilitan la integración en el nivel. En común para ambos grupos, sin distinción de cuestiones etarias o formativas, aparecieron las

dificultades encontradas al momento de vincularse con los/as docentes, que actuaron como condicionantes para que los/as entrevistados/as manifestaran voluntad de dejar la carrera.

Por último, se agruparon los factores de índole institucional referidos a la organización de los tiempos y espacios del dictado de las clases, aspecto que se vincula estrechamente con factores de índole socio-económico, como ya se mencionó.

En consecuencia, se hallaron diferencias con la mayoría de los estudios revisados en el estado del arte, en tanto muchos de los/as autores/as que analizan el abandono desde los factores que lo condicionan, señalan el predominio de factores de tipo personal, como la falta de adaptación al nivel, y aspectos de tipo académico. Sin embargo, en este trabajo, atendiendo a las características particulares de los/as estudiantes que conformaron la muestra, se vislumbró que los factores que ampliamente predominan son los de índole socio-económico, sobre todo la necesidad de trabajar, ligados a factores institucionales como la dispersión de horarios y sedes de cursado. Combinados, estos factores desencadenaron la decisión de la mayoría de los/as ingresantes entrevistados/as de abandonar la universidad.

Obstáculos y facilitadores en el desarrollo de la investigación

Como todo proceso de investigación, el que se llevó adelante durante el desarrollo de esta tesina no fue lineal ni siempre satisfactorio. Por el contrario, surgieron en el camino dificultades que por momentos lo volvieron sinuoso, representando etapas de avances y otras de retrocesos. Los obstáculos más importantes aparecieron en relación con la ausencia de datos institucionales sobre el abandono de los/as estudiantes, y la calidad de los mismos. La escasa disposición de las diferentes áreas de la universidad al momento de solicitarlos, implicó una pérdida de tiempo significativa y luego la revisión y remodelación del proyecto que inicialmente se pretendía llevar a cabo por no contar con los mismos. Además, condujo a la necesidad de construir artesanalmente los datos estadísticos sobre la evolución de las trayectorias de los/as ingresantes a la Licenciatura, para así poder identificar quiénes de ellos/as habían abandonado, en qué momento de la carrera, y otras cuestiones similares. En el mismo sentido, fue dificultoso el acceso a los contactos de los/as estudiantes para poder entrevistarlos/as, ya que tampoco fueron facilitados por la institución aludiendo cuestiones referidas a la privacidad de los mismos. Para que ello fuera posible, resultó esencial el aporte de las docentes y pares de las primeras materias de la carrera, quienes ofrecieron valiosos registros y documentos de cátedra que contribuyeron en el desarrollo de la investigación.

Esta situación relacionada a la falta de datos generales y de secuencias estadísticas longitudinales sostenidas en el tiempo que permitan medir el abandono y construirlo como problema de estudio, apareció mencionado en reiteradas ocasiones en otras investigaciones similares en Argentina y Latinoamérica. Por eso normalmente muchas de ellas aluden a la problemática sin presentar cifras ni índices concretos, abriendo diferentes abordajes para la construcción de los datos sobre el abandono.

Antes de dar cierre al escrito, interesa señalar posibles líneas de investigación a futuro, relacionadas con aspectos que emergieron durante el transcurso del trabajo, pero que dada la extensión del mismo no fueron profundizados o abordados. En este sentido, se espera que esta tesina actúe como puntapié para abrir nuevas investigaciones a partir de los datos ofrecidos. Entre ellas:

- Mujeres en la universidad. Las cuestiones de género como factor predominante en el abandono estudiantil.
- La Educación a Distancia como vía para mejorar los índices de abandono en el nivel superior universitario.
- El abandono estudiantil en el nivel superior universitario y las marcas que imprime en las subjetividades.

Por otro lado, interesa mencionar algunas posibles líneas de acción a realizar desde la institución para mejorar el índice de abandono, dado que a partir de los resultados obtenidos se percibió que resulta necesario planificar y diseñar políticas institucionales destinadas a acompañar las trayectorias de los/as estudiantes, como, por ejemplo:

- Profundizar la calidad y la cantidad de información que se difunde sobre la carrera para orientar a quienes tienen el deseo de comenzarla, y para llegar a los/as posibles interesados/as que la desconocen.
- Impulsar estudios sostenidos en el tiempo que permitan generar estadísticas longitudinales a largo plazo sobre la evolución de las trayectorias de los/estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, para perpetuar la implementación de mejoras.
- Habilitar instancias formativas -como ciclos de charlas, encuentros entre ingresantes y estudiantes avanzados o talleres- que asistan a los/as estudiantes en los primeros años,

para fortalecer las habilidades cognitivas que el aprendizaje en el nivel superior demanda.

- Fomentar espacios de trabajo conjunto que permitan fortalecer el vínculo que los/as estudiantes desarrollan con los/as docentes

Referencias bibliográficas

- Andrade, L. (2002). “Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica”. *Perfiles educativos, año/vol. XXIV. N° 97-98*, pp. 96-116
- Araujo, S (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2012, noviembre). *La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un “Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono”*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES). Obtenido en http://oa.upm.es/19257/1/INVE_MEM_2012_120194.pdf
- Astin A. (1999). “Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education”. *Journal of College Student Development*. Vol. 40, N° 5: 518-529
- Astin, A. (1975). Preventing student from dropping out. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bean, J. (1980). “Student Attrition, Intentions and Confidence”. *Research in Higher Education*. N° 17: 291-320.
- Bean, J. (1982). *Conceptual Models of Student Attrition*. In: E. T. Pascarella (Ed.). *New Directions for Institutional Research. Studying Student Attrition*, San Francisco USA: Jossey-Bass. N° 36: 17-28.
- Bean, J. P. and B. S. Metzner (1985). “A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition.” *Review of Educational Research*. Vol. 55, N° 4: 485-540.
- Bleger (1963) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Eudeba
- Carli, S. (2012) *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Castaño Vélez, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados al abandono y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 11-35.
- Cerioni, L. L., Donnini, N. E., Morresi, S. S. y Ortiz de Guevara, E. (2006). *Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia. Indicadoras de Educación Superior. La deserción en la Universidad Nacional del Sur*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur
- Durkheim, E. (1982) *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Ezcurra, A. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cadernos Pedagogia Universitária 2. Pró reitoria de Graduação Universidade de São Paulo. São Paulo.
- García de Fanelli, A. M. (2006). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Debate 5. Siteal. Buenos Aires: iipe – Unesco, oei.
- Guzmán Ruiz, C., Diana, D. M., Franco Gallego, J., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* M. N. d. Educación (Ed.)(pp. 158). Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Leoz, Gladys, Piola, Maria Belen, Micheli, Gabriela y De Miguel, Patricia (2015). *La potencia subjetivante de las instituciones de nivel superior*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lorenzano, C. (2000). “La deserción universitaria en la Universidad Tres de Febrero. Documento institucional Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Horizontes en Juego. Buenos Aires: Noveduc – EdiUns
- Monetti, E. (2013). *El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria*. (Tesis de Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Montoya Díaz, M. D. (2007). “Efetividade no Ensino Superior Brasileiro: Aplicação de Modelos Multinível Análise dos Resultados do Exame Nacional de Cursos”. *Revista Economía*, 8(1), 93-120.

- Morin, E. (1998) *El pensamiento complejo*. Editorial Gedisa, España
- Peralta, R, Mora, J., Jiménez, S. (2016) *Variables asociadas a la deserción estudiantil: Estudio de caso en la Fundación Universitaria Panamericana*. Escenarios, 14 (1), p,p 117-129 disponible en: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.883>
- Real Academia Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid
- Real, L. y Vico, L. (1999). *Deserción universitaria en el primer año de carreras vinculadas a las Ciencias Exactas y Naturales. Alumnos ingresantes 1998*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca: EdiUns
- Repetto, M. E. (2019) *¿Quiénes eligen Educación a Distancia? Un estudio en la ciudad de Bahía Blanca*. (Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur
- Sánchez, G.; Navarro, W. y García, A. (2009). *Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana*. Sede Neiva 2002- 2005. Revista Paideia, 97-103.
- Santos Sharpe, A. (2016). “Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina”. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17 (2), pp. 3-31.
- Santos Sharpe, A. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad. Un estudio comparativo sobre el abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires
- Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). “Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes.” En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 8 (13), pp. 6-31. Visto en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art1.pdf
- Spady, W. (1970). “Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis”. *Interchange*, 1, 64-85.
- Tinto, V. (1975). “Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Of Chicago Press.

- Vizcaíno Cova, A. (2006) “Propuesta de Glosario Regional de América Latina sobre la Educación Superior”. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Panamá: IESAL/UNESCO

ANEXOS

ANEXO N° 1:

Guion orientativo de la entrevista realizada a los participantes

1. ¿Cómo ha sido tu trayectoria en el nivel superior hasta la actualidad? Al momento de comenzar la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ¿tenías otro título de grado?
2. ¿Cómo tomaste conocimiento de la apertura de la carrera?
3. ¿Cómo y por qué decidiste comenzar? ¿Cuál era tu objetivo?
4. ¿Qué edad tenías al momento de comenzar?
5. ¿Vivías en Bahía Blanca o te mudaste específicamente para poder cursar la carrera? En este sentido, ¿vivías solo/a o con tu familia?
6. Durante el tiempo que cursaste, ¿trabajabas? ¿Realizabas actividades extras?
7. ¿El tiempo que tenías disponible para estudiar era suficiente?
8. ¿Qué aspectos conocías respecto de la carrera? ¿Te faltó información clara sobre cómo se desarrollaría o sobre cuáles serían las implicancias del título?
9. ¿Durante cuánto tiempo cursaste la Licenciatura en Ciencias de la Educación?
10. ¿Recordás el momento exacto en el que tomaste la decisión de dejar la carrera? ¿Cuáles fueron tus principales motivaciones para hacerlo?
 - a. ¿Considerás que tuvieron más peso las cuestiones de índole personal (económicas, familiares, psicológicas, motivacionales, etc.) o de índole académico/institucional?
11. ¿Tuviste dificultades con las clases, contenidos, evaluaciones o correcciones?
12. ¿Considerás que hay aspectos en relación a lo organizacional, institucional, pedagógico o didáctico que se podrían haber mejorado para evitar que los alumnos abandonen la carrera? Si es así, ¿cuáles?
13. Y, por el contrario, ¿existieron factores que durante tu tiempo de cursada hayan facilitado que permanezcas en la universidad?
14. Luego de haber tomado la decisión de dejar, ¿en algún momento pensaste en volver? ¿Cuáles fueron los mayores aprendizajes que te llevaste?

ANEXO N° 2:

Entrevista realizada presencialmente a una estudiante que abandonó la carrera

Referencias:

V: entrevistadora

E26: participante N°26

V: ¿Cómo ha sido tu trayectoria en el nivel superior hasta la actualidad? Al momento de comenzar la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ¿tenías otro título de grado?

E26: Bueno, yo egresé del secundario en el año 2012. Una vez que egresé realmente no tenía muy en claro lo que quería hacer. Al final de ese año decidí que quería hacer periodismo o comunicación social. Estaba en La Plata y cabía la posibilidad de poder mudarme para allá para poder estudiar. Pero hasta que tomé la decisión, se me pasó el tiempo de inscripción. Entonces en el año 2013 no pude comenzar la carrera en La Plata y me inscribí en el año 2014. Comencé en enero el tramo de ingreso, y lo hice hasta mayo de 2014. Pero allá, estando en La Plata, decidí dejar la carrera y volver a cabildo por cuestiones personales. Cambios a nivel personal, problemas económicos, porque estar viviendo a 600 km de mi familia me costaba, tenía que trabajar para poder subsistir, vivía en la casa de mi sobrina que vivía allá. Pero se me complicaba. Entonces en mayo o junio ya estaba de vuelta en bahía. Estuve un tiempo sin estudiar hasta que encontré la licenciatura en ciencias de la educación.

V: ¿Cómo tomaste conocimiento de la apertura de la carrera? Y luego, ¿cómo y por qué decidiste comenzar?

E26: Tenía poco conocimiento acerca de la universidad de Bahía Blanca. y mi única experiencia previa había sido en la Universidad de La Plata. Cuando empiezo a investigar sobre una nueva carrera acá en Bahía Blanca, miré primero las ofertas que proponía la universidad pública por eso elegí la UNS. Me decidí por la licenciatura porque vi el plan de estudios y había muchas materias que me gustaban como historia, sociología, la orientación que en general tenía porque coincidía con lo que a mí más me gustaba y me interesaba estudiar. Nunca tuve bien en claro la finalidad de la carrera. Sabía que era esto de la educación y eso, pero no sabía bien cuál es el fin. No sabía bien cuál era el oficio o la salida laboral. Ahí ya había entrado en dudas. Pero la elegí más que nada por las materias del plan de estudios

V: ¿Qué edad tenías al momento de comenzar? ¿Vivías en Bahía Blanca o te mudaste específicamente para poder cursar la carrera? En este sentido, ¿vivías sola o con tu familia?

E26: Bueno, tenía 20 años cuando comencé en el 2015. No vivía en Bahía Blanca, cuando tomé la decisión de estudiar acá me tuve que mudar porque no me coincidían los horarios del colectivo de línea con los horarios de la cursada. Tuve que mudarme con una compañera del colegio para vivir juntas y compartir gastos porque yo sola no podía pagar un alquiler. Así que todo el 2015 estuve cursando y en el 2016 antes de que terminé el primer cuatrimestre decidí dejar la carrera

V: ¿Qué aspectos conocías respecto de la carrera? ¿Te faltó información clara sobre cómo se desarrollaría o sobre cuáles serían las implicancias del título?

E26: Bueno, creo que un poco lo respondí antes. Que, si bien yo arranque la carrera porque me gustaban mucho las materias, no tenía bien en claro con qué finalidad comenzaba la carrera. No tenía bien en claro lo que iba a hacer una vez que tuviera el título. Esperaba orientarme durante el transcurso de la carrera porque entiendo que muchas licenciaturas del área humanística abarcan muchos aspectos. A mí me gustaba lo que era lo educativo, lo que yo vi, psicología, sociología todo eso me resultaba muy interesante. Pero bueno después de ahí a realizar informes, investigaciones, todo eso, con el correr del tiempo me hacía un poco de ruido. No sabía si era justamente lo que yo quería. Esa fue una de las razones por las que luego decidí dejar. No sé si me gustaba la idea de dedicarme a hacer investigaciones y eso. Me costaba muchísimo sentarme y escribir, como que no me sentía cómoda con el rol, sino más bien me gustaba lo práctico, las experiencias que tenía y eso.

Yendo otra vez a la pregunta, en realidad sí. Como yo tenía poco manejo con lo que era el espacio universitario, no me sentía en mi lugar, no sentía que formaba parte. Teníamos una tutora, yo me enteré ahí en la cursada porque antes de comenzar a cursar la carrera habían tenido como un encuentro, pero yo no me había enterado.

V: ¿Durante cuánto tiempo cursaste Ciencias?

E26: Cursé la carrera durante todo el 2015 y primer cuatrimestre de 2016. Ahí dejé la carrera antes de acreditar materias del segundo año.

V: ¿Recordás el momento exacto en el que tomaste la decisión de dejar la carrera? ¿Cuáles fueron tus principales motivaciones para hacerlo? ¿consideras que tuvieron más peso las cuestiones de índole personal (económicas, familiares, psicológicas, motivacionales, etc.) o de índole académico/institucional?

E26: Fueron un montón de factores. Yo estaba mal emocional y psicológicamente. En 2015 había perdido a un primo que murió en un accidente medio trágico. Como experiencia personal fue muy fuerte porque nunca había perdido a ningún familiar. En 20 años nunca había pasado una experiencia así y personalmente me movilizó un montón de cosas. Eso pasó en vacaciones de invierno de 2015. Volví a cursar un poco más tarde porque realmente no estaba con ánimos de empezar, pero igual continué la carrera y terminé el año académico. Institucionalmente recibí apoyo de algunas profesoras, creo que se llamaba Verónica Walker. Creo que ella fue la que me preguntaba si me había pasado algo porque me ausentaba a las clases. Le expliqué mi situación y tuve contención y apoyo con lo que me había pasado. Pero luego en la universidad no encontraba mi lugar y con el grupo tampoco, no me hallaba ahí. También económicamente ya a fines del 2015 me costaba mucho. Mis viejos son los que me mantenían y ellos son grandes, son los dos jubilados. Yo soy la más chica de mis hermanos y la que pude acceder a la educación pública. En realidad, la más grande también, pero ella se recibió de doctora muchísimos años antes. Y ella pudo lograr recibirse después de diez años de carrera más o menos y estando sola con mucho esfuerzo también. Pero yo acá en bahía me mantenía con plata de mis viejos, no conseguía trabajo. Quería buscar trabajo para complementar el sustento de ellos, pero no podía. No tenía contactos, no tenía gente conocida acá en Bahía. Y ya era insostenible la situación. Ya me pesaba bastante que mi viejo de 70 años trabajara para mí porque tampoco tenían una entrada fija a la casa. Mi papá era albañil y mi mamá era auxiliar de la escuela y esa era la única entrada fija que teníamos. Después en el 2016 fue como un rejuete de muchas cosas. Y esto de lo institucional me pesaba mucho.

Por ahí hay una cosa que me quedo como muy grabada de una clase de sociología. Donde hablábamos que no todo el mundo accede a la educación pública, que mucha gente es expulsada por el sistema educativo que te expulsa por más que sea público por estas cuestiones económicas. Y eso me sonaba y me resonaba. Y cuando dejé la carrera le dije a mis papás, que una de las razones por las que dejaba era porque esa carrera que había elegido yo era para gente que tenía plata, que podía mantenerse mientras estudiaba y que una vez que terminara iba a poder disfrutar de su título. Yo me sentía muy identificada cuando trabajábamos eso en

sociología, por el esfuerzo que hacían mis viejos para mandarme dinero y que yo pueda acceder a la educación pública. Me sentí muy identificada con eso y me determinó bastante.

V: ¿Tuviste dificultades con las clases, contenidos, evaluaciones o correcciones?

E26: No, supongo que lo normal para todos los que acceden a la universidad. La carrera de ciencias de la educación era bastante accesible. No tenía ni siquiera evaluación de ingreso así que en ese sentido bastante inclusiva. Después con los parciales y eso sí obviamente por ahí algunos me costaron hasta que tome el ritmo de la universidad, pero en cuanto a las clases y eso no. De hecho, me gustó muchísimo y ahora haciendo la carrera que hago en el avanza puedo notar la diferencia en cuanto a las profundidades con las que se tocaron los temas. Te dan materiales más completos que en lo que es por ejemplo un instituto terciario donde se recorta y se descontextualiza mucho el contenido. La verdad que me encanto la cursada, no tengo nada en contra. Estaba muy conforme con todo lo que había podido aprender.

V: ¿Considerás que hay aspectos en relación a lo organizacional, institucional, pedagógico o didáctico que se podrían haber mejorado para evitar que los alumnos abandonen la carrera? Si es así, ¿cuáles?

E26: Para que los alumnos no abandonen la carrera... no sé. Por ahí mejorar esto de la información sobre cómo es la carrera y cuál es la finalidad. Tal vez ahora eso ya se haya mejorado. Yo empecé en el segundo año que se dictaba la carrera y éramos medio chanchitos de la india. Así que capaz eso, una mejor difusión de la información sobre la carrera para elegir con mayor seguridad. Porque es una inversión que uno hace cuando toma la decisión de empezar la carrera. Y después yo me acuerdo que mis compañeros planteaban el tema de que en el primer año muchas materias trataban los mismos temas. Por ejemplo, Foucault lo veíamos en varias materias a la par. A mí no me disgustaba porque, aunque era un poco repetitivo cada materia lo enfocaba desde su ámbito. No sé, a mí eso me facilitó para entender más el tema. Pero no tengo más nada para decir sobre lo pedagógico o didáctico. Había profesores que no daban la clase, leían diapositivas, pero eso debe pasar en todos lados. Yo estaba muy conforme con todo. No me maltrataron, no nada. El profe de filosofía era lo más. De hecho, hasta te enseñaban muchas cosas que no les correspondían como técnicas de estudio o eso. Te orientaban un montón. Mucha crítica a eso no tengo.

V: Y como contracara a esta pregunta anterior, ¿existieron factores que durante tu tiempo de cursada hayan facilitado que permanezcas en la universidad?

E26: Sí... justamente lo que venimos hablando. Todo esto, el contenido, como se cursa, lo que se aprende en el nivel universitario es lo que me más me tira a volver. Porque realmente lo que uno aprende en la universidad es de un nivel alto y la profundidad con la que se manejan los temas... es por lo que más me gustaría volver a la universidad. Haber estado en la universidad me permite ver que de la forma en la que a mí me lo dieron, con una cantidad teórica contundente, uno tiene otro panorama de las cosas.

ANEXO N° 3:

Entrevista realizada por vía telefónica

Referencias:

V: entrevistadora

E33: participante N°33

V: ¿Cómo ha sido tu trayectoria en el nivel superior hasta la actualidad? Incompleta, no pude terminar los estudios que inicié. Al momento de comenzar Ciencias de la Educación, ¿tenías una formación previa, terciaria o universitaria?

E33: Antes de iniciar la Licenciatura en Cs. de la Educación había hecho media carrera de la Licenciatura en Filosofía en la UNS con el plan de estudios correspondientes al 2002. Vine a Estudiar por primera vez a Bahía en el 2000 hice un cuatrimestre y me fui a vivir a otra ciudad. Luego retomé en el 2002 y en el transcurso de 2002/3 hice media carrera (15 finales) hasta que empecé a trabajar y no pude acomodarme para continuar. En el año 2012 intenté retomar Filosofía en el Juan XXIII, pero me costó mucho adaptarme al entorno y además comenzamos una etapa familiar que me demandó mucho tiempo y atención (época de construcción de nuestra casa), por lo que sumado al desencanto de la carrera/institución, abandoné nuevamente.

V: ¿Cómo tomaste conocimiento de la apertura de la carrera?

E33: Estoy casado con una mujer que hoy es docente de la Universidad y con quien supimos ser compañeros en aquel 2002, ella me conoce y sabe de mi interés y mi gusto por la docencia y la investigación académica y fue ella quien me trajo la novedad de la carrera como una oportunidad para “un empezar de nuevo” y sacarme las ganas de poder concretar algo que siempre me gustó y me interesó y que por diversas circunstancias nunca había podido terminar. Y si bien mi interés siempre estuvo más orientado a la Filosofía, las experiencias previas me fueron desgastando las ganas de seguir poniendo empeño y expectativas sobre algo que ya había quedado atrás, iniciar un nuevo desafío con Cs. de la Educación era algo que renovaba el interés.

V: ¿Cómo y por qué decidiste comenzar? ¿Cuál era tu objetivo?

E33: Mi objetivo era en primer lugar darme el gusto de formarme en algo que me gusta, que me parece interesante y que quizás como consecuencia de eso me dé una herramienta para continuar trabajando dentro de un ámbito que me interesara más que en el que me desempeño aun actualmente; y en segunda instancia el objetivo también era sacarme la espina de no haber podido recibirme con un título universitario.

V: ¿Qué edad tenías al momento de comenzar?

E33: En el año 2014 cuando inició la carrera tenía 36 años.

V: ¿Vivías en Bahía Blanca o te mudaste específicamente para poder cursar la carrera?

E33: Ya vivía en Bahía.

V: En este sentido, ¿vivías solo/a o con tu familia?

E33: Vivía con mi Familia, es decir, mi esposa y en ese entonces con mis 2 hijos.

V: Durante el tiempo que cursaste, ¿trabajabas?

E33: Trabajaba en Coca Cola de las 6 hs. a las 15 hs.

V: ¿Realizabas actividades extras?

E33: Si, corría detrás de las actividades de mis hijos, en ese momento iban al conservatorio de música y hacían un par de deportes cada uno.

V: ¿El tiempo que tenías disponible para estudiar era suficiente?

E33: Me costaba encontrar oportunidad para sentarme tranquilo a leer, pero más o menos la podía ir llevando, se me complicaba más para poder coordinar horarios con los compañeros para las visitas de las materias que requerían una actividad extra universitaria, como los Talleres.

V: ¿Qué aspectos conocías respecto de la carrera?

E33: Lo que conocía sobre la carrera tiene que ver con las incumbencias laborales y los aspectos teóricos que se podían derivar de las materias que conforman el plan de estudios, pero no mucho más que eso.

V: ¿Te faltó información clara sobre cómo se desarrollaría o sobre cuáles serían las implicancias del título?

E33: Creo que no, tenía una idea bastante clara sobre este punto.

V: ¿Durante cuánto tiempo cursaste Ciencias?

E33: Cursé un año y un cuatrimestre. Hasta que con Belén decidimos buscar a quien hoy es nuestra hija Regina. Una vez que tomamos la decisión decidí dejar de estudiar porque sabía que ya no iba a disponer de tiempo para dedicarle al estudio una vez que nazca.

V: ¿Recordás el momento exacto en el que tomaste la decisión de dejar la carrera?

E33: No recuerdo el día, pero recuerdo la conversación que derivó en la decisión, estábamos ante la decisión de volver a asumir la responsabilidad de ser padres; yo no estaba muy dispuesto porque ya comenzaba a recuperar independencia, tenía dos hijos que comenzaban a manejarse cada vez más autónomos (en ese momento tenían 12 y 9 años), Belén tenía sus horarios bastante acomodados y esto me permitía disponer de algún tiempo para poder cursar/estudiar.

V: ¿Cuáles fueron tus principales motivaciones para hacerlo?

E33: La principal motivación para dejar de estudiar fue seguir apostando a la familia. Siempre fue mi prioridad, siempre lo será.

V: ¿consideras que tuvieron más peso las cuestiones de índole personal (económicas, familiares, psicológicas, motivacionales, etc.) o de índole académico/institucional? E33: Definitivamente fue un tema personal, no era para mí una necesidad primaria poder estudiar y recibirme, era más bien un gusto y un desafío personal, pero la familia siempre fue para mí una necesidad.

V: ¿Tuviste dificultades con las clases, contenidos, evaluaciones o correcciones?

E33: Tuve algunas desilusiones con algunos docentes, sin entrar en detalle, recuerdo la sensación de que había docentes que no estaban a la altura de los contenidos de las materias que daban. En el alumnado había gente que ya tenía formación y en muchas ocasiones algunos docentes se quedaban sin herramientas para explicar o para brindar más detalle sobre lo que exponían ante preguntas o algún debate que nacía naturalmente por el tema tratado.

V: ¿Consideras que hay aspectos en relación a lo organizacional, institucional, pedagógico o didáctico que se podrían haber mejorado para evitar que los alumnos abandonen la carrera? Si es así, ¿cuáles?

E33: De por sí, históricamente la universidad siempre tuvo el problema de los horarios para con aquellas personas que no se dedican exclusivamente a “ser estudiantes”, tanta disparidad de horarios era un poco complicado para quienes teníamos otras actividades, pero quizás tenga que ver con el público a quien estaba dirigida la carrera. De hecho, no me había podido anotar en todas las materias de los cuatrimestres porque no podía terminar de acomodar los horarios. Puntualmente me costaba muchísimo poder coincidir con los horarios que se planteaban para los Talleres y el tema de la correlatividad de estos me iba a traer algunos dolores de cabeza para poder ir al día. De todos modos, no creo ser un caso de muestra porque yo la estaba haciendo más por gusto que por otra cosa, supongo que, si hubiese sido más prioritario para mí, quizás hubiera hecho algún esfuerzo adicional por poder amoldarme a los requerimientos de la carrera.

V: Y, por el contrario, ¿existieron factores que durante tu tiempo de cursada hayan facilitado que permanezcas en la universidad?

E33: No creo estar en condiciones de poder responder adecuadamente esta pregunta, no sabría decirte si me sentía un poco ajeno al ámbito universitario por una cuestión personal o en parte también por cómo estaba armada la carrera en aquel momento. Creo que al ser una carrera en formación reciente aún no había referencias claras sobre cómo se iba a ir desarrollando hacia adelante ni referentes que puedan orientarnos, todo estaba en formación, incluso el grupo que recién comenzaba y era muy dispar en edades y realidades.

V: Luego de haber tomado la decisión de dejar, ¿en algún momento pensaste en volver? ¿Cuáles fueron los mayores aprendizajes que te llevaste?

E33: No, no pensé en volver. Pero no porque no me haya gustado, me entretenía, me gustaba, me interesaban mucho algunas materias; pero creo que después de tantos intentos por terminar de formarme en un ámbito universitario y después de haber quedado truco cada uno de ellos, no tenía ganas de seguir invirtiendo tiempo en algo que no tenía certeza de poder terminar. El día que decidí abandonar la carrera decidí que se terminaba mi vida académica. Que el tiempo que me queda lo quería invertir en otras actividades que me resulten más placenteras y productivas desde lo emocional. Incluso en esparcimiento.

La misma vida familiar que tenemos, con tres hijos en formación dependientes de nosotros, más los horarios laborales de ambos padres, no nos dejan mucho tiempo disponible y lo que queda es para disfrutarlo. Sí pensé alguna vez ir de oyente a alguna materia que me resulte interesante, pero no más que eso.

V: ¿Cuáles fueron los mayores aprendizajes que te llevaste?

E33: Que el tiempo pasa volando, pasa mucho más rápido de lo que parece. Y que a veces no vale la pena insistir, que hay que saber leer y aprovechar las oportunidades y hay que darse cuenta cuando una causa está perdida. Que no hay que cerrarse tras una idea, abrirse a otras posibilidades puede ser sorprendente y extraordinario.

V: ¡Gracias por tu tiempo!

E33: De nada, fue un gusto haber recordado esta etapa de mi vida que la tengo muy asociada a la llegada de mi pequeña Regina... Para cualquier cosa que necesites que amplíe o lo que te pueda ayudar, no dudes en contactarme.

ANEXO N° 4:

Los factores asociados al abandono en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS

Factores	Aspectos
Personales	Información previa acerca de la carrera Expectativas sobre la carrera versus experiencia vivida en la universidad Pérdida de interés por la carrera Dificultades en el vínculo con el grupo de pares
Socioeconómicos	Imposibilidad de trabajar y estudiar <ul style="list-style-type: none">● Trabajo como necesidad primaria● Trabajo como modo de apoyar el sustento familiar● Trabajo doméstico
Académicos	Habilidades cognitivas y hábitos de estudio Dificultades en el vínculo docente-alumno
Institucionales	Organización de los tiempos y espacios institucionales Gestión de trámites e inscripciones Información acerca de la carrera

ANEXO N° 5:

Organización de horarios y sedes de cursado del segundo cuatrimestre de primer año.

2014

A fin de percibir cómo los horarios de dictado de las disciplinas se encontraban dispersos durante todo el día y además en diferentes sedes de cursado, se adjunta a modo ilustrativo. Como se puede apreciar, los días martes los alumnos debían ingresar a la clase de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (I.E.C.S) inmediatamente después de salir de la clase de Sociología, debiendo trasladarse por más de 5 kilómetros para llegar. Sucede lo mismo con los días viernes, donde los estudiantes debían ingresar al Taller Integrador I -dictado en el complejo principal- inmediatamente después de salir de IECS -dictada en el Departamento de Humanidades-.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08:00 a 10:00				Sociología	
10:00 a 12:00					
12:00 a 14:00				P.A. de la Ed.	
14:00 a 16:00					I.E.C.S.
16:00 a 18:00		Sociología		Sociología	Taller Integrador I
18:00 a 20:00		I.E.C.S		I.E.C.S	P.A. de la Ed.
20:00 a 22:00	P.A. de la Ed. (Perspectivas Antropológicas de la Educación)				

Referencias sobre las sedes de cursado:

Color azul: Departamento de Humanidades -12 de octubre y San Juan-

Color rojo: Campus de Altos de Palihue -San Andrés 800-

Color verde: Complejo principal. -Av. Alem 1253-