

TEMPORALIDADES INDIVIDUALES E INSTITUCIONALES DEL ABANDONO UNIVERSITARIO.

Marta Panaia*

Una de las metas de las Universidades posterior a los acuerdos de Bologna es la reducción de las salidas tempranas sin diploma de la Educación Superior, sin embargo, no todos los abandonos universitarios tienen la misma motivación ni el mismo significado. Es importante detallar qué se entiende por abandono y cómo se produce. Lejos ya del concepto de deserción con reminiscencias militares y del de exclusión con características de expulsión, son varios los matices que se expresan en la salida del sistema universitario sin el preciado título.

Definir realmente el abandono como un abandono definitivo o por lo menos que implique un alejamiento por bastante tiempo de los estudios, resulta en principio, bastante impreciso. Cuando se analizan las justificaciones posteriores al abandono, aparece en los estudiantes abandonadores muchas cuestiones que tienen que ver con una definición errática de sus propios proyectos futuros, pero no descartan volver a los estudios universitarios, a veces en otras carreras o en otras especialidades más afines con lo que les interesa, pero se mantiene una relación positiva con la importancia de lograr un título universitario. Este abandono, parece más circunstancial, producido por necesidades que pueden ser superadas y que una vez que ello ocurra, pueden dar paso a una vuelta a la universidad. En otros casos, la decepción de la carrera elegida produce el abandono, pero casi inmediatamente aparece una nueva carrera o una mejor definición encaminando a los abandonadores a seguir en otras orientaciones, no siempre universitarias, pero que implican estudios de algún tipo. En otros casos, lo que decepciona es la modalidad institucional, por la falta de transparencia, por la incertidumbre que genera, por la presión disciplinaria, por la inestabilidad de la gestión, por la extensión de la carga horaria, etc. Y entonces se toma la decisión para elegir una institución privada o una institución con una modalidad menos libre, etc. Lo que sí es cierto, es que el sistema estadístico no tiene ningún seguimiento de los que salen del sistema.

*Socióloga. Dra. en Ciencias. Económicas. Investigadora Principal del CONICET, con asiento en el Instituto Gino Germani, UBA.

La situación es más grave, cuando el rechazo producido por la institución, engloba un rechazo al estudio mismo y hay en los estudiantes un rechazo a la situación propia del estudiante y junto con ello una imposibilidad de volver a la institución y un rechazo de considerar cualquier otra entidad académica.

Por otra parte, los accesos que abre el logro del título tienen que ser significativos socialmente y reconocidos económicamente, sino es comprensible que tanto esfuerzo no se justifique para las nuevas generaciones que le dan otra centralidad al esfuerzo y a la gratificación. Una prueba de que este valor continúa vigente, es que dos o tres años cursados en la universidad hacen la diferencia al momento de conseguir una mejor inserción en el mercado de trabajo o un mejor ingreso.

En estos casos no se puede hablar de un abandono definitivo, pero hay que poder evaluar estas modalidades, construir indicadores y saber qué evolución tienen, cuestión que hasta hoy es difícil de saldar porque no existen datos oficiales para hacerlo. Lo que nosotros efectivamente podemos afirmar, desde los relevamientos propios realizados es que dejar la universidad es un proceso, ya sea que la decisión se tome racionalmente o sea el resultado de un acontecimiento puntual, que funciona de desencadenante, permite identificar muchos momentos previos que funcionan como indicios del desencadenamiento de esa conducta abandonadora y que las instituciones, si están atentas a los estudios e investigaciones de sus Laboratorios de Monitoreo, pueden anticipar esas conductas y actuar preventivamente para evitarlas o por lo menos disminuirlas.

En algunas de estas premisas hemos avanzado con las investigaciones realizadas hasta aquí, pero la falta de datos generales de todo el sistema y de secuencias estadísticas longitudinales de largo plazo, que den cuenta de los procesos de abandono, dificulta avanzar más rápidamente. La Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014¹, señala que entre 2003 y 2013, los estudiantes crecen 23%, los nuevos inscriptos un 16% y los egresados un 50%, pero no hay ningún tipo de cifras sobre abandono ni totales, ni por área de conocimiento. Los valores de los Laboratorios MIG², que no son generalizables a todos los títulos universitarios, arrojan valores muy

¹ SPU (2014) Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014, ME/SPU.

² Los Laboratorios MIG trabajan con un dispositivo de recolección de datos basado en la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos. La recolección de los datos de tipo cuantitativo se realiza por medio de una encuesta de tipo longitudinal, la cual hace hincapié solamente en la trayectoria de formación-empleo. Los datos de

altos, superiores al 50% en los dos primeros años de cursada, con un decrecimiento de los valores en los años posteriores, pero muestran un alargamiento de la duración de los estudios que alcanza un promedio de 10,5 años, para títulos de 5 años de cursada teórica.

Las reflexiones que presentamos aquí, surgen del relevamiento de trayectorias de abandonadores y estudiantes de ingeniería, en distintas regiones de la Argentina. De manera que no son generalizables a otras profesiones, pero tienen la ventaja de captar la mecánica de los procesos de cambio en el tiempo por medio de técnicas longitudinales y biográficas y de contar con relevamientos metodológicamente comparables en varias regiones del país y en casi todas las especialidades de las ingenierías, incluso diferenciando las ingenierías tradicionales de las nuevas ingenierías³.

Decimos que las conclusiones no son generalizables, porque los estudios realizados hasta aquí, muestran importantes diferencias por título, por institución y por región, que mueven a pensar que son necesarios muchos estudios de caso, para hablar de tendencias generales o de lo contrario contar con un sistema estadístico general que capte estos procesos. No obstante, las metodologías longitudinales, permiten captar matices, por lo tanto es posible que muchas de las reflexiones resultantes sean equiparables a los procesos de abandono producidos en otras titulaciones.

En ese sentido, vamos a señalar que una de las preocupaciones³ constantes de los Laboratorios MIG, además de trabajar los graduados, los alumnos y las características de la demanda, es la descripción de una población poco estudiada y difusa en su definición, pero sin embargo preocupante como la de los *alumnos que abandonan sus estudios universitarios*, particularmente en la Universidad Tecnológica Nacional, donde

tipo cualitativo se realiza a través de una entrevista semi – estructurada, biográfica, que capta las diferentes secuencias de su vida familiar, residencial, laboral y de formación, en forma retrospectiva. Los análisis que se presentan aquí fueron tomados de las entrevistas biográficas para comprender los motivos de las tomas de decisiones de cambios de carrera y de abandono de una especialidad, que es la ingeniería. (Panaia; 2006). Existen Laboratorios que producen datos longitudinales, comparables en UTN-Gral. Pacheco (2002); UTN-Avellaneda (2006); Facultad de Ingeniería-Universidad Nacional de Río Cuarto (2005); UTN-Resistencia(2004); UTN-Regional Santa Cruz(2009); Universidad Nacional de Avellaneda(2014). También existen datos de cuatro años de relevamientos del MIG en Carreras de Turismo(2008) y el MIG-UN-Córdoba(2013) releva datos de la Carrera de Comunicación (Panaia, M, 2015 a)

³ Panaia, M. (2011) (Coord.) " *Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería*" ;Buenos Aires; Biblos,

hemos podido realizar estudios en profundidad, pero también en Universidades Públicas Nacionales.

Estos datos muestran en primera instancia la relevancia de las dificultades encontradas durante el primer y segundo año de cursada y las posibilidades de superarlas o no. Esto incluye el seguimiento que hace la institución de los tropiezos que tiene el estudiante para adaptarse al nuevo sistema universitario, las formas de movilizar la ayuda para hacer ese seguimiento, los tipos de relación que se plantean con los docentes y también los modelos de estudiante que se instalan en las generaciones nuevas como modelos a seguir. De hecho, *la identidad del estudiante*⁴, que no resulta de un modelo fijo sino que surge de la relación docente- alumno, en el campo de fuerzas de la institución y de los estudiantes entre sí, con la institución, con el medio, va variando a lo largo de la cursada y esto solo puede captarse con los estudios longitudinales.

En nuestro país hay pocos estudios generalizados sobre los cuadros temporales e institucionales, de los modos de aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían encuadrar la orientación de la institución en relación al problema de las tensiones que genera la relación formación-empleo, con respecto a la inserción posterior en el mercado de trabajo y de las posibilidades futuras del título a conseguir. Sin embargo, estos estudios son claves para comprender los factores institucionales del abandono.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos seleccionados ha dado lugar a la desigualdad, de una nueva forma. La de un sistema “*segmentado*” que jerarquiza los individuos en función de su institución de formación. La desvalorización de diplomas de la universidad, es en principio el desclasamiento de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación⁵. De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero también en el privado dan cuenta de una mayor diversificación de

⁴ Panaia, M. (2015b) “Ser estudiante” *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 13 N° 2 junio-agosto, Santiago de Compostela, España, RED-U.

⁵ Feluozzi, G, (2008) “Des mondes incertains: les universités, les diplômes et l’emploi ” *Formation et Emploi* « N° 101-2008 Numéro Anniversaire (pp 135-147).

carreras y modalidades de gestión y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula. Mientras que el crecimiento de la matrícula no se ve acompañado por un crecimiento de la cantidad y de la calidad de la formación docente necesaria para encarar esta mayor diversidad⁶.

Dentro de los indicadores significativos que identificamos como construcción analítica en los procesos de abandono podemos señalar cuatro sobre los cuales hemos podido construir datos comparables y que resultan significativos por su volumen, partiendo de las biografías realizadas a abandonadores en los distintos Laboratorios MIG. Sin embargo, es importante aclarar que estos son procesos complejos que se desencadenan en el tiempo y que nunca tienen una sola dirección, a veces se producen bifurcaciones o pueden revertirse o interrumpirse por múltiples factores, nunca son unidireccionales y están enmarcadas en el campo de fuerzas de una institución y de un sistema social; así que es difícil tipificar y cristalizar estas categorías⁷.

De estos cuatro indicadores analíticos dos apuntan a identificar la existencia de una *racionalidad estudiantil*, entendida como relación entre medios y fines, en el proceso de abandono, que son: 1. el *abandono voluntario*, que puede derivar en interrupciones de cursada cuando se encara como etapa de *experimentación* o como cambio de carrera; y 2. el *abandono involuntario* que ocurre cuando la primera etapa de los estudios universitarios es vivida como *moratoria*; puede presentarse como aumento de duración de los estudios o cronificación, o cuando son simultáneos períodos de estudio-trabajo, donde la necesidad marca como opción prioritaria el trabajo o los ingresos y no el estudio; o cuando la elección de carrera se realiza *por defecto*, es decir, cuando la carrera deseada resulta inalcanzable por diversos motivos (distancia, costos, horarios, etc.). Los otros dos indicadores apuntan al reconocimiento de una *racionalidad institucional*, entendida como preocupación política en relación a las prácticas pedagógicas y de acompañamiento de los estudiantes al título, y serían: 3. la *eficacia interna* o capacidad del sistema de resolver los problemas que se plantean durante la cursada y de acompañar los estudiantes hasta lograr el título; y 4. La *eficacia externa*,

⁶ Panaia, M (2014) "La inclusión social, a partir de las formas de ingreso a la universidad y las trayectorias de sus estudiantes y egresados", ponencia presentada en el PRE-ALAS, PATAGONIA, Calafate, mayo.

⁷ Panaia, M. (2013) (Coord.) "Abandonar la Universidad con o sin título" Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.

es decir, la capacidad del título al que se aspira de proporcionar una buena inserción profesional ⁸.

1. Abandono voluntario

El abandono estudiantil universitario voluntario se refiere al proceso de salida declarado de una institución, por una opción diferente, que es explícita o por lo menos conciente.

Actualmente, el altísimo abandono de los estudiantes en el primer ciclo universitario, debería llamar la atención sobre estos procesos. Si comparamos las cifras de los estudiantes que ingresan a la universidad y luego abandonan en los dos primeros años se observan muchas dificultades que deben superar para adaptarse a las restricciones de un sistema anómico, con mensajes contradictorios entre lo formal y lo implícito, sin reglas claras y débilmente estructurado. En las carreras del área tecnológica, los valores son los más altos y superan el 50%.

La afiliación universitaria, o sea una socialización en el nuevo sistema tan distinto a la escuela secundaria, según dice Coulon⁹ es muy difícil de realizar, en ese contexto poco definido, donde el capital escolar y social es débil. Por otra parte, estas nuevas camadas de estudiantes tienen nuevos códigos que la universidad muchas veces desconoce. Los nuevos estudiantes que salen del secundario, así como los nuevos universitarios, traen un capital cultural diferente y una débil matriz de códigos universitarios, porque no son los habituales en su medio, de manera que se hace más difícil la adaptación a un *mundo de códigos implícitos* como es el universitario en el que “*se debe entender que es lo que no está dicho y ver lo que no se muestra*”¹⁰.

La primera etapa, que se transita en los dos primeros años, funciona como un proceso de identificación y aprendizaje de la identidad estudiantil por la individualización creciente de conductas dentro de un nuevo colectivo, donde existen distintos estilos de vida y de valores, el alejamiento relativo del hogar, a veces la mudanza a otra ciudad, la importancia de los mandatos familiares y el sentido y centralidad que se le da a la continuidad de los estudios, la mayor o menor conciencia de la elección de los estudios

⁸ Gury, Nicolas (2007) “Les sortans sans diplôme de L’enseignement supérieur: temporalités de l’abandon et profils des décrocheurs” en *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol 36 N° 2 (137-156).

⁹ Coulon, A. (1997) « *Le Métier d’étudiant : l’entrée dans la vie universitaire. Le Métier d’étudiant : l’entrée dans la vie universitaire.* » - Paris: PUF, 1997.

¹⁰ Feluozzi, 2008, 18, op.cit.

y de el acompañamiento o no de grupos ya conocidos de pares¹¹. Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado o estudioso*, centrado fuertemente en el estudio, que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores, pero también aparecen perfiles donde la centralidad esta puesta en aprovechar la mayor libertad que dan los estudios universitarios en el manejo de los tiempos o en el aprovechamiento de actividades co-programáticas como las deportivas, artísticas, políticas o sociales. En algunos ámbitos existen profesores que funcionan como referentes y en cambio en otros, los profesores resultan inaccesibles. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo¹².

Los cambios de estas conductas estudiantiles están relacionados con las diferentes elecciones o con distintos mandatos familiares¹³. En los primeros años, identificaremos dos polos, siguiendo una tipología de conductas iniciales¹⁴, todavía no demasiado complejas, dada la edad temprana de estas primeras elecciones: la etapa de *moratoria* y la etapa de *experimentación*. Según lo observado en las entrevistas biográficas, en este proceso que denominamos de *abandono voluntario*, pesa más en general, la *etapa de experimentación*, en la cual el sujeto es muy activo en la exploración del campo de sus posibilidades, y se anota en distintas carreras, a veces más de dos, para probar cuál les gusta más, tomando en cuenta sus propias explicaciones para relatar su conducta y sus decisiones.

Quiere probar distintas carreras, tienen fuertes mandatos familiares y su origen social, en general les permite etapas de prueba. Después de una *etapa de experimentación*, es posible observar un abandono voluntario de esta etapa y la adopción de una postura asociada generalmente a pensar por adelantado los proyectos profesionales ideales y a definir una trayectoria. Las entrevistas realizadas a inscriptos e ingresantes en carreras

¹¹ Dubet, F. (2005) « Los estudiantes » *Revista de Investigación Educativa* N1 (julio-diciembre) , México Universidad Veracruzana , (pp 4-88). Panaia, M.(2013) (Coord.)“ *Abandonar la Universidad con o sin título*” Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.

¹² Panaia, M. (2015b) “Ser estudiante” *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 13 N° 2 junio-agosto, Santiago de Compostela, España, RED-U.

¹³ Panaia, M, 2013, op.cit.

¹⁴ Bouffartigue, P. (1994) « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle » *Revue Française de Sociologie* XXXV, 1994.

técnicas muestran que no tienen información sobre los costos de cursar los estudios superiores en cada especialidad, tampoco sobre la duración real de los mismos y de las principales dificultades que se van a encontrar. Señalan que el acompañamiento institucional es poco en estos temas y por ello tienen que recurrir a la experimentación personal para resolver si están en condiciones de hacer el esfuerzo. Esto puede explicar el *abandono voluntario* y explícito en los primeros años, cuando la experiencia personal les demuestra que tienen pocas posibilidades de lograr su título. Otra situación frecuente es la de un fracaso escolar o un rendimiento muy bajo en los primeros años, que les genera una expectativa riesgosa y costosa para la continuación de sus estudios.

Este tipo de abandono podría ser disminuido por las instituciones educativas y las políticas estatales, mediante una información detallada y clara sobre las dificultades y exigencias de cada cursada, las posibilidades posteriores de inserción y la duración real de los estudios, que abreviara o disminuyera mucho la necesidad de probar para decidir si esa carrera es la que se está dispuesto a cursar. Los estudiantes abandonadores se quejan, en general, de muy poca transparencia de las instituciones con respecto a la realidad de las carreras.

En Argentina, hay una variación bastante importante por especialidad y por región en el peso que tienen estos componentes- social, escolar y profesional- en sus trayectorias de socialización. Examinadas detalladamente, las trayectorias sociales inter-generacionales -origen social y nivel educativo de los padres- de la mayor parte de esos jóvenes estudiantes de ingeniería se observa que la mayoría de ellos no provienen de hogares profesionales, su trayectoria no es justamente la de una estricta reproducción social del campo profesional, ni de su situación de clase. En general, encontramos grandes cambios. Solo una minoría de entre los padres de estos estudiantes son ingenieros o cuadros superiores diplomados de la Enseñanza Superior. Los más numerosos son obreros y empleados especializados sobre todo del sector privado o de los estratos medios de la administración pública, muy pocos jerárquicos intermedios o superiores, y muchos de ellos tienen padres con bajo nivel de diploma o autodidactas. Estos nuevos estudiantes tienen una herencia social muy ambivalente que pueden valorar o temer, y pueden ser muy variables sus expectativas respecto del saber y de la experiencia en el acceso a las funciones profesionales a las cuales pueden llegar ya que son los primeros en hacer estos recorridos en su familia o tienen la posibilidad de hacerlo si logran el título de ingeniero y a la posición profesional a la que está asociado.

En el polo de *la experimentación*, la diferenciación parece más activa, muy frecuentemente se traduce por el rechazo de todo compromiso profesional durable que precedería a una elección definida. Al mismo tiempo, en estos recorridos se observan, claramente, valores o modelos de referencia, expectativas que se relacionan con los desarrollos posteriores. Ese tipo de modalidad está referido a *cinco tipos de argumentos*:

- *El mundo del trabajo es vivido como un universo total o muy ideal*: la formación y la experiencia escolar no ha podido proporcionar con sus discursos una visión realista del universo profesional (pasantía, situación de trabajo, visitas a empresas, charlas de profesionales, prácticas pre-profesionales) y los estudiantes no están preparados para afrontarlo.
- *Tiene una gran ambigüedad*. Sus propias ideas o aspiraciones profesionales son amplias y oscuras, la experimentación de situaciones de trabajo variadas y en distintos campos es el único medio de saber en qué situación le gustaría desenvolverse.
- *Quieren aprender a trabajar*. Una de las cualidades esenciales de la situación de trabajo es su función formativa, enseña a trabajar, a obedecer órdenes, a conocer los límites posibles de la trasgresión, etc. Esa cualidad es una garantía a la vez de una actividad rutinaria y de su capacidad de preservar o de desarrollar el valor profesional del que se inicia en la actividad. Es siempre necesario para aquellos aprendizajes que son muy generales y polivalentes adquiridos en una etapa del ingeniero y que no implica una especialización irreversible
- *La experiencia profesional* permite ampliar el horizonte de empleos accesibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de evitar un rótulo que limite el campo de las posibles propuestas. Es por ello, que ella debe ser concebida como instrumental, de períodos cortos, preferiblemente realizada en el período de acumulación de experiencias y de saberes, que luego funcionarán como referencia y antecedente.
- *Inconformismo*. La etapa de experimentación está muchas veces ligada al inconformismo, al rechazo del modelo de vida adulto, a la necesidad de aventuras, emociones y cambios continuos y, por tanto, al rechazo de todo lo que signifique rutina, monotonía, permanencia, etc. Esto condiciona las primeras elecciones profesionales.

En las etapas más avanzadas de la carrera, estas características, por lo menos en la rama de las ingenierías, llevan a la mayor parte de los jóvenes estudiantes a pasar por una etapa de su socialización profesional con una fuerte “*dominante técnica*” (ingenierías duras), en desmedro de funciones de “*dominante relacional*” (comercio, gestión, administración o nuevas ingenierías). Con este criterio, el abandono de puestos de trabajo específicamente técnicos hacia otros más relacionales es vivido por los estudiantes de ingeniería como un prematuro abandono de la profesión y una opción por otras disciplinas. Al mismo tiempo, no moverse de las disciplinas técnicas, no siempre significa adoptar un modelo claro de carrera, sino que muchas veces está asociado a mantenerse en posiciones subalternas y no poder acceder a posiciones de mando. Por último, las empresas han multiplicado las fórmulas de transición entre la formación y el trabajo (contrato a prueba, contrato por proyecto, contrato de aprendizaje, pasantía, beca, etc.) lo cual incide muchas veces en *el abandono voluntario* de la carrera en etapas avanzadas y no es raro que recibir en la empresa a los estudiantes avanzados de ingeniería, como pasantes o para hacer sus prácticas pre-profesionales, simplemente como contratados, sea objeto de numerosos cuidados y se convierta en un período de latencia y de descubrimiento de realidades de la empresa, que tenga importantes consecuencias después del contrato.

2. El abandono involuntario

El *abandono involuntario* estudiantil universitario se refiere al proceso de salida más o menos prolongado de una institución, sin que necesariamente se informe explícitamente a la misma de las razones o del reingreso a la misma. Aparece bajo la forma de *interrupciones* frecuentes y más o menos prolongadas de la cursada o coincidiendo con la *etapa de moratoria* de los primeros años en que se forja la identidad estudiantil.

La etapa de *la moratoria*, en el cual los estudiantes parecen delegar el tiempo de trabajo a un plazo posterior, ya sea porque no se consigue o porque existe una cierta duda sobre las actividades de interés. Puede o no estar acompañada con un nivel económico mejor, ya que estas décadas de desocupación y problemas en el empleo condicionaron mucho la entrada al mercado de trabajo, independientemente del tema de las preferencias y de los centros de interés. Son etapas en las cuales el estudiante expresa más su situación relacional y social que sus preferencias y muchas veces sin anticipaciones sobre el

porvenir. La noción de *moratoria* es utilizada por Erickson¹⁵ y retomada por Coninck y Godard¹⁶ porque tiene la ventaja de evitar asociar a la conducta de los jóvenes el concepto de estrategia que implica un grado de racionalidad, intencionalidad y consecuencia, no siempre presente en sus conductas.

En la *moratoria*, los sujetos no expresan casi preferencias, no hay todavía verdaderos proyectos en cuando en su porvenir profesional y se contentan en delegar en una suerte de tiempo que pasa, el trabajo de discernimiento respecto del campo profesional y de sus posibles objetivos, así como de sus propias preferencias subjetivas. Encontramos aquí casi todas las variantes de abandono de los estudios por tiempos cortos, de cambio de carrera por decepción, de cambio de universidad, de fracaso académico y también de alargamientos de carrera¹⁷. A veces esta *etapa de moratoria* implica una primera elección de estudios *por defecto*, es decir, sin haber podido elegir con un conocimiento de la formación y de su adecuación a sus características como estudiante, quedando muy asociada esta elección al fracaso universitario¹⁸. En otras oportunidades es una experiencia de trabajo la que condiciona cambios de carrera, abandonos o alargamientos en la cursada. Hay algunos casos para los cuales la experiencia de dos años de trabajo no parece realmente haber modificado una sensación de indeterminación profesional, de inercia sin resolver, la dimensión personal parece más estructuralmente condicionante.

La *interrupción de la cursada* es uno de los procesos más significativos en el análisis de secuencias de abandono es la presencia de “*trayectorias interrumpidas*” en la etapa de formación y en relación formación-trabajo, como un indicador de las dificultades que tienen los estudiantes para terminar su Carrera, para alargar los estudios o incluso para mantener una inserción en ascenso en el mercado de trabajo. Vale la pena hacer algunas precisiones sobre este proceso que no se da en todos los lugares igual y tampoco para todos los grupos. Si rastreamos el concepto, encontramos que Bourdieu y Passeron¹⁹ consideran el “*efecto de trayectoria interrumpida*” como un accidente que ocurre con

¹⁵ Erikson, E. (1966) « Infancia y Sociedad » Buenos Aires, Paidós

¹⁶ De Coninck, F ; Godard, F (1991) « Les stratégies temporelles des jeunes adultes » *Enquête 6* CNRS EHESS-UP-UAPV (pp 6-19).

¹⁷ Panaia, 2013, op.cit.

¹⁸ García, S. (2011) « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes » Actes de la Recherche en Sciences Sociales N° 183 (pp48-57).

¹⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996) “*La Reproducción.*” México, Fontamara,

“las estrategias que los individuos emplean para evitar la devaluación de sus títulos, que es correlativa a la multiplicación de titulados del mismo título, y entonces se reconocen solo los más visibles”. Es decir, las estrategias colectivas por las cuales un grupo logra mantener el dominio de los mecanismos para mantener o aumentar las ventajas adquiridas, encontrando así el fundamento de la declinación, particularmente marcadas en ciertas coyunturas y en ciertas posiciones sociales, entre las chances objetivamente ofertadas en un momento dado del tiempo y las aspiraciones realistas que no son otra cosa que el producto de otro estado de las chances objetivas: esa declinación es muy frecuentemente el efecto de una caída en relación a las trayectorias personales o colectivas que ya estaba inscrita como potencialidad objetiva en la posición anterior y en la trayectoria conducen a esa caída ”²⁰

Para comprender el concepto planteado por Bourdieu, vamos a plantear tres puntos esenciales, siguiendo los razonamientos de otro autor que hace una lectura interpretativa de Bourdieu, según Eckert²¹ para profundizar los objetivos de trabajar este concepto. El primero es que las interrupciones de Carrera afectan sobre todo las trayectorias de grupos sociales, aunque la interrupción sea un hecho personal y la encontremos en trayectorias individuales, afectan por el solo hecho de su ocurrencia a todo el grupo. Esto, sin duda no es igual para todos los grupos, hay grupos que son más vulnerables a la aparición de este tipo de conductas de interrupción. Muchas veces estos hechos están acompañados por algunos hechos sociales remarcables, que contribuyen a que esos grupos más vulnerables, tiendan a interrumpir sus Carreras.

El segundo punto a tener en cuenta es que los grupos profesionales, en general tratan de mejorar la posición adquirida o por lo menos de mantenerlas, de manera que las pugnas ocultas de cada grupo están muchas veces ligadas a las diferentes condiciones de quienes participan de cada grupo, sobre todo si tienen roles docentes o reproductivos de la base cognitiva de la profesión. Es allí que hay que buscar, las razones de las decisiones de algunos de interrumpir o abandonar, especialmente ante la decepción que proviene de las condiciones de ejercicio o de remuneración..

²⁰ Traducción propia. Bourdieu: Passeron, 1996, op.cit.

²¹ Eckert, H, (2005) “*Declassement: de quoi parle-t-on?*” Net.Doc.19, Cereq, Marseille, Noviembre;

Por último, hay que ver si *las interrupciones* en estos grupos no aparecen como efectos de contagio asociados a situaciones históricas de expectativas que no son cubiertas, para cuando se cuente con el título o cuando ya se está en el mercado de trabajo.

Alguno de estos mecanismos son capaces de producir la interrupción de las trayectorias, pero hay que saber cuál se corresponde con el grupo que estamos analizando, para lo cual hay que poder caracterizar la evolución social particular, ver qué estrategias de reproducción o de mejoramiento utiliza y cuál es la posición social del grupo en el contexto social, sus estrategias educativas y sus prácticas educativas. En trabajos anteriores, hemos mostrado con ejemplos estas diferencias en varias regiones del país como Rio Cuarto, Avellaneda, Gral. Pacheco²².

Para seguir el razonamiento de Bourdieu²³ (1978) es importante recordar que “*entrar en la cursada y en la competencia por lograr el título, en fracciones hasta ese momento débiles, que utilizan la institución para mejorar su posición relativa, ha producido muchas veces el efecto contrario al buscado por esos grupos, ya que las instituciones aseguran las promociones justamente a los grupos que ya están afianzados y que invierten en educación y en titulación aumentando permanentemente la demanda de mayor educación y produciendo una suerte de inflación en los títulos*”

Esto nos lleva a otro tema de importancia para la evaluación de las *trayectorias interrumpidas*, que es la valorización del título, el valor que le dan al diploma los grupos de las nuevas generaciones de profesionales y, especialmente el grado de expectativas que cumplen estos títulos cuando se llega a su ejercicio: nivel de salarios, prestigio social, posibilidad de continuar ejerciéndolo, posibilidad de acceder a cargos de poder. En el caso de las ingenierías de nuestro país, la duración de la carrera, las dificultades a enfrentar para terminarla y los bajos salarios que se obtienen en el mercado de trabajo para estas posiciones, contribuye muchas veces a desvalorizar el logro del título.

La *cronificación o aumento de la duración de carreras* es el efecto contraproducente a la ausencia de una racionalidad explícita de abandono de los estudios, que produce el alargamiento de la duración de la carrera, la aparición de grupos que interrumpen, porque no

²² Panaia, 2013, op.cit.

²³ Bourdieu, P, (1978) “Classement, déclassement, reclassement” en “ *Actas de la recherche en sciences sociales* “, N24, París. Traducción propia.

ven colmadas sus expectativas y la desvalorización de los títulos que se persiguen. Se puede considerar que un título tiene todas las *chances* de haber sufrido una devaluación en la medida que aumentan muy rápidamente los titulados y este aumento es más rápido que el acrecentamiento del número de posiciones en las cuales esos títulos tienen posibilidad de inserción²⁴. De esta manera resulta fundamental aumentar la cantidad de posiciones en las que ese título tiene incumbencia.

Por último, los *cambios de carrera* pueden también ser producto de una definición lenta de las preferencias de los estudiantes y graduados o incluso si este es en principio vago, el mandato familiar o la expectativa de cómo será su vida laboral y personal cuando ejerzan la profesión elegida, funciona como el motor que moviliza el proceso y las secuencias dentro del mismo. La frustración o el desencanto de la carrera elegida provoca justamente una situación de tensión y conflicto que genera bifurcaciones en la trayectoria o abandonos de la carrera en curso para encontrar una solución a la tensión planteada, pero también puede resultar un factor de regresión, con el abandono de los estudios, sin encontrar un modelo alternativo suficientemente atractivo como para movilizar el cambio por otra carrera. A veces es la permanencia en una empresa que pertenece a otra especialidad, la que ocasiona el cambio de carrera o la posibilidad de ascenso a posiciones gerenciales, la que genera la necesidad de cambiar de orientación, para ampliar los conocimientos. También en este caso mostramos con exhaustivos ejemplos de distintas regiones del país, la mecánica de los *cambios de carrera*²⁵.

Hay pocos estudios que consulten a los graduados cuando ya llevan varios años de graduados, para saber si la especialidad elegida cuando eran estudiantes favoreció o dificultó su ingreso al mercado de trabajo, su realización personal, o sus expectativas profesionales. Es difícil que los graduados o estudiantes universitarios renieguen de la importancia que tienen los estudios realizados, pero hay que profundizar en el éxito o fracaso de sus vidas para poder comprender si la especialidad elegida, fue la que le brindó más posibilidades de progreso o una elección distinta, le hubiera facilitado el camino. Es frecuente encontrar que las experiencias adquiridas en la práctica, a partir de la base cognitiva estudiada, son las que más marcan sus posibilidades de ingreso o cambio en el mercado de trabajo y que reconozcan, a posteriori, que deberían haber cambiado de carrera o de orientación, para tener más chances.

²⁴Bourdieu, 1978, op.cit. Traducción propia.

²⁵Panaia, 2013, op. cit.

El *cambio de carrera* ayuda a comprender las expectativas y representaciones de los alumnos respecto de sus dificultades y ventajas para la inserción académica y profesional y de alguna manera comenzar a explicar las decisiones de abandono y de inserción en el mercado de trabajo, en una especialidad. En ese sentido el análisis de los cambios de carrera capta el momento en que se hace evidente “la inadecuación” entre las expectativas de los estudiantes, siempre cambiantes, y aquello que determinada carrera pueda ofrecerles en términos posibilidades de empleo e ingresos²⁶.

En realidad, este tipo de decisiones, lo que pone en cuestión es la capacidad del sistema de formación actual de llevar a los jóvenes a tomar decisiones acertadas, para lograr su posterior inserción profesional o por lo menos en el mundo del trabajo. ¿Una mala elección de la especialidad puede ser la causa del fracaso de una parte de los jóvenes en terminar sus estudios o lograr un empleo? Hacer una conclusión lineal, nos llevaría a negar la complejidad de las representaciones individuales sobre la relación entre la formación y el empleo y sobre las decisiones de elección de especialidad que realizan los jóvenes²⁷.

3.La eficiencia institucional interna

Es frecuente en la literatura sociológica la asociación entre el enfoque de la regulación institucional y los modos de socialización propuestos de los comportamientos estudiantiles, especialmente asociados al fracaso universitario y a los dispositivos institucionales de lucha contra el fracaso, el modelo pedagógico universitario y su posición en el conjunto de las instituciones de Educación Superior.

Sin embargo es imposible separar los logros estudiantiles de los planteos institucionales, que aparecen reflejados en la relación que los estudiantes tienen con el futuro, es decir, de la posibilidad que ellos tienen de identificar un futuro profesional deseable en el abanico de orientaciones posibles.

En términos institucionales la cantidad de dispositivos y actores encargados de luchar contra el abandono universitario son numerosos, casi todas las instituciones tienen alguno adaptado a sus objetivos y misiones como formadores, pero rara vez se logra unificar y evaluar resultados interinstitucionales.

²⁶ Panaia, 2013, op. cit.

²⁷ Panaia, 2013, op. cit.

Ya en el tránsito de los dos primeros años, los síntomas de abandono funcionan como un proceso de identificación y aprendizaje de la identidad estudiantil por la individualización creciente de conductas dentro de un nuevo colectivo, donde existen distintos estilos de vida y de valores, el alejamiento relativo del hogar, a veces la mudanza a otra ciudad, la importancia de los mandatos familiares y el sentido y centralidad que se le da a la continuidad de los estudios, la mayor o menor conciencia de la elección de los estudios y del acompañamiento o no de grupos ya conocidos de pares ²⁸.

Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado o estudioso*, centrado fuertemente en el estudio, que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores. En algunos ámbitos existen profesores que funcionan como referentes y en cambio en otros, los profesores resultan inaccesibles o ya no funcionan como modelos institucionales. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo²⁹.

Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas geografías del país, en carreras técnicas y carreras generalistas; cómo van variando el peso de las dimensiones centrales en el mantenimiento y consecuencia de la cursada, la impronta de los distintos modelos docentes e institucionales en los abandonos de carrera, en el cambio de orientaciones, en las interrupciones de los estudios, etc. En los últimos años de carrera pasa a ser más definitorio la experiencia acumulada, la continuidad de los estudios, el sexo y la mayor formación de los padres³⁰. En los primeros años la falta de control de los tiempos de los estudiantes, que quedan librados a su criterio bajo la forma del voluntarismo, muestra una forma de descuido institucional, que debe por lo menos ser repensado, para no convertirse en una persecución absurda y tampoco anular los valores intelectuales críticos, relativizándolos, pero que es importante que acompañen la construcción del proyecto de carrera de los estudiantes que están iniciándose en un mundo distinto al que conocían del secundario.

²⁸ Dubet, 2005, op. cit.; Panaia, 2013, op. cit.

²⁹ Panaia, M.(2015a) (Coord.)”*Universidades en movimiento. Generalistas o profesionalizantes*” Buenos Aires, Madrid- Miño y Dávila Editores.

³⁰ Panaia, 2013, op. cit.

En la construcción de sus propias trayectorias biográficas, que se recolectan articuladas con los cuestionarios longitudinales en los Laboratorios MIG, los estudiantes se afianzan como sujetos capaces de definir sus propias reglas, de compararse con sus pares, de tomar sus propias decisiones y adoptar sus propias conductas y se perciben como sujetos capaces de auto-controlarse y de asumir su propia libertad. En la definición de los perfiles de los abandonadores es crucial diferenciar las dimensiones significativas en los primeros años en que el devenir convierte a los ingresantes en estudiantes universitarios y las dimensiones de su propio proyecto que el estudiante va definiendo en la medida que avanza en la carrera y se va percibiendo con un futuro profesional.

Las dimensiones que nos permiten analizar la construcción de estos primeros perfiles de abandono –tanto el de los primeros dos años, como el de los últimos años- está basada en las biografías que venimos realizando de estudiantes de ingeniería en distintas regiones del país: el origen social, la formación de base, el mandato familiar y la centralidad de los estudios como actividad. Estas biografías se dan en un campo de fuerzas institucionales, que otorgan cierta racionalidad externa al individuo, pero que también genera inercias. Consideramos que en la medida que se va definiendo el proyecto profesional, tiene más peso en la racionalidad de las decisiones estudiantiles la eficiencia de sus estudios en relación al mercado profesional o de trabajo en el cual va a participar³¹. Sin embargo, no siempre la racionalidad institucional acompaña ese proceso abriendo nuevas posibilidades al estudiante que está definiendo su proyecto o manteniendo inercias poco activas para acompañarlos al título.

Esto nos lleva por un lado, a separar lo que se llama *tiempos institucionales*, que son estructurados, organizados, planificados y el *tiempo de la urgencia o de los acontecimientos*, de la acción inmediata, de la intervención social o médica sobre lo que se podría llamar los problemas inmediatos a resolver y que por definición no es ni previsible, ni planificable sino funcionalmente reactiva y contingente³² O en su defecto, como señala Fieulaine³³ estudiando la precariedad, lo que se convierte en inestable es la

³¹ Panaia, 2013, op. cit.

³² Dubar, C. (2004) "Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux" Temporalités N1/2004 (pp 100-119)

³³ Fieulaine, N. (2007) " Temps de l'urgence, temps du projet: la rencontre des temporalités dans le recours aux soins et à la aide sociale en situations de précarité" Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône-Alpes, Janvier,

inserción, la inestabilidad del empleo, esa inestabilidad que se convierte en una amenaza se instala en todos los ámbitos de la vida y plantea los *tiempos de urgencia* y los *tiempos de proyectos*. Las situaciones pueden ser precarias en términos de empleo, de vivienda, de ingresos, de protección social y esto lleva a una fragilización social, desconocida por la institución y que puede presionar hacia el abandono de los estudios privilegiando las necesidades de empleo o ingresos.

La situación de inseguridad sobre el porvenir, pero sobre todo aparece una fragilidad biográfica que implica, rupturas, cambios o discontinuidades que afectan las trayectorias sociales de los individuos. Esta lógica se transmite a todos los ámbitos de la vida y esto aparece como *tiempos de proyectos*, momentos de la trayectoria donde se puede planificar, proyectar, pensar las articulaciones de un plan de vida y recomponer el pasado y *tiempos de coyuntura*, donde solo es posible pensar en resolver problemas inmediatos y no se los puede ver en perspectiva. Así *los tiempos de los proyectos* tiene mayores grados de libertad, se permiten analizar perspectivas futuras y pueden tener intencionalidad para unir experiencias pasadas en relación a un futuro que se anticipa, en cambio el *tiempo de urgencia*, si se mantiene en el tiempo, si no logra superarse, tiene inevitablemente consecuencias en el futuro.

Como señalan estos autores los *tiempos institucionales* se apoyan sobre las normas, las rutinas y los procedimientos; mientras que los *tiempos de urgencia* son generalmente improvisados, movilizantes, apelan a la inventiva y son instantáneos, por eso agrega Dubar³⁴ que son también *tiempos existenciales* porque hacen un llamado a la autenticidad, a la ética personal y al compromiso con los otros.

El tiempo de los jóvenes resulta un buen ejemplo para mostrar estas temporalidades, mientras están estudiando en una institución, se puede trabajar con ellos sus alternativas, sus perspectivas futuras, comprender con ellos su proyecto de vida; en cambio el joven víctima de rupturas familiares, del desempleo de los padres, de la pobreza, del abandono de sus estudios, no tiene posibilidades de mantenerse en esa situación y la abandona para resolver la urgencia, el problema, la pobreza, la inestabilidad, etc. También la búsqueda de la inmediatez del placer puede producir este efecto. También la falta de programas institucionales que contemplen este tipo de acompañamientos o que reflexionen poco sobre los efectos de sus propios proyectos

³⁴ Dubar, 2004, op. cit.

institucionales sobre la situación del colectivo de estudiantes, puede agravar las tendencias al abandono de los estudios.

Estas temporalidades no son una novedad para las Ciencias Sociales, están muy relacionadas con la larga duración, el tiempo de las instituciones y con el corto plazo el tiempo de los acontecimientos, de la inmediatez, las de la estructura y las de la coyuntura. El tema es ver cómo se operacionalizan estos conceptos en las nuevas temáticas que nos preocupan, como el abandono, la inserción y de la identidad de los jóvenes o la reinserción de los desempleados, o en las poblaciones migrantes, informales o excluidas que han visto tan fragilizadas sus trayectorias biográficas.

Resulta interesante agregar aquí la perspectiva de Nicole-Drancourt³⁵ que encuentra una nueva herramienta a la gestión de los tiempos de vida, más frecuente tal vez en las biografías de mujeres que es el “*tiempo de sí*” y que justifican en muchos casos decisiones de empleo parcial, de cambio de empleo, de abandono de los estudios causada por una “*actividad vital*”.

También es importante considerar, que esos tiempos individuales o institucionales no siempre son acordes o guardan coherencia con las *temporalidades sociales*³⁶ y entonces puede ocurrir que aunque individualmente se esté en condiciones de cumplir con los objetivos planteados, las personas se preguntan qué sentido tiene proyectar y pensar en un futuro a largo plazo. Si bien la inscripción de los tiempos individuales en los tiempos colectivos son condiciones indefectibles de la *temporalidad social*, la falta de concordancia entre los tiempos individuales y colectivos, imposibilitan la conformación del sujeto socio-histórico. Nuestro país que ha pasado por períodos de fuerte inestabilidad institucional o económica refleja claramente en las historias estudiantiles, efectos de este tipo. El trabajo longitudinal, que permite analizar las consecuencias en cada generación, permite mostrar los efectos diferenciados en las trayectorias de abandono de la *Década menemista*, los efectos en la *Generación de Malvinas*, etc³⁷.

³⁵ Nicole-Drancourt, Ch. (1994) “ *Mesurer l’insertion professionnelle*” *R. Française de Sociologie XXXV*, (37-68), París,

³⁶ Godard, F. y Cabames, R.(1996) “*Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*” centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II , Bogotá, Universidad del Externado de Colombia, julio .

³⁷ Panaia.M. (2006)“*Trayectorias de ingenieros tecnológicos*”; Buenos Aires; Miño y Dávila-UTNFRGP,

4. La eficiencia institucional externa

En nuestro país hay pocos estudios generalizados sobre los cuadros temporales sociales e institucionales de los modos de aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían encuadrar la orientación de la institución en relación al problema del abandono y de las tensiones que genera en la inserción laboral.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos seleccionados ha dado lugar a la desigualdad, de una nueva forma. La de un sistema “segmentado” que jerarquiza los individuos en función de su institución de formación. La desvalorización de los diplomas de la universidad, es en principio el desclasamiento de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación³⁸. De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero también el privado dan cuenta de una mayor diversificación de carreras y modalidades de gestión y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula. Mientras que el crecimiento de la matrícula no se ve acompañado por un crecimiento de la cantidad y de la calidad de la formación docente necesaria para encarar esta mayor diversidad³⁹.

La evolución del reclutamiento social y escolar en la universidad, según los “herederos”⁴⁰ está cada vez más centrado en la socialización y la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, pero la universidad presenta una suerte de extrañeza para los estudiantes, especialmente para aquellos que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias de origen, en que el nivel cultural no les permite comprender los implícitos de la comunicación pedagógica.

Para Dubet⁴¹ la desacralización de la educación también modifica la relación de deber y obediencia por el diálogo a pesar de que este diálogo siempre es jerarquizado por la

³⁸ Feluozzi, 2008: 17, op. cit.

³⁹ Panaia, 2015^a, op. cit.

⁴⁰ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003) « *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* » Argentina, Siglo XXI Editores

⁴¹ Dubet, F. (2007) « El declive y la mutación de la institución » *Revista de Antropología Social* 16 (pp39-66).54 :56.

relación de poder, pero que reconoce una personalidad, una singularidad y una autonomía del estudiante. Para Dubet, en la ruptura del acuerdo pedagógico del “*programa institucional*”, es el propio docente el que construye el marco simbólico de la actividad. Nosotros planteamos matices con estas posturas, porque el docente nunca está solo para construir un marco simbólico, siempre hay detrás una institución. Que ésta no sea única, ni sagrada, que haya grandes variaciones y heterogeneidades en el campo institucional no quiere decir que toda la responsabilidad caiga sobre el docente. En nuestro análisis, lo que varía es el nivel de compromiso que tiene el docente con la institución y sus estrategias de socialización y su compromiso con el alumno en el proceso mismo de realización de su trabajo de co-producción⁴².

Lo que sí es posible es que el grado de inestabilidad y rotación del personal docente, los bajos salarios, la forma de ingreso a la docencia formal e informal, pueden incidir en los grados de compromiso e identificación de los docentes con las estrategias institucionales de socialización. En este marco, el desafío para nuestra definición es que el docente debe lograr con su propio compromiso la adhesión y el compromiso de los estudiantes para producir un eficiente proceso de aprendizaje y de acompañamiento al título. Las instituciones funcionan como campos de fuerza que controlan, socializan y ayudan a construir la subjetividad⁴³. Estas construyen caminos propios de socialización, mediante estrategias con las que se interiorizan valores porque contienen referentes simbólicos míticos y rituales.

Para Dubet⁴⁴ la institución tiene la función de instituir y de socializar. Entonces la institución es definida por su capacidad de lograr un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo y construir una cultura de la subjetividad de los individuos donde se “institucionalizan” valores y símbolos porque instituyen una naturaleza social en la naturaleza que traen los individuos. Autores como Dubet⁴⁵ señalan tres dimensiones a considerar, el *proyecto*, la *integración* y la *vocación*, sin hacer distinciones temporales en la construcción de esta identidad.

⁴² Panaia, 2015^a, op. cit.

⁴³ Ortiz Cárdenas, J.; Martínez Flores, R., (2010) « Las instituciones como campos de fuerzas que controlan, socializan y subjetivizan » *Veredas Especial*, México, 2010 (227-240). UAM-Xochimilco.

⁴⁴ Dubet, 2007, op.cit:40

⁴⁵ Dubet, F. (1994) « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masas ». En *Revue française de sociologie* (35-4) Monde étudiant et monde scolaire. (pp 511-532) :512.

Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas geografías del país y cómo van variando el peso de las dimensiones centrales en el mantenimiento y consecuencia de la cursada, cómo pesan los distintos modelos docentes e institucionales en los abandonos de carrera, en el cambio de orientaciones, en las interrupciones de los estudios, etc. En los últimos años de carrera pasa a ser más definitorio la experiencia acumulada, la continuidad de los estudios, el reconocimiento de un proyecto profesional propio, el sexo y la mayor formación de los padres⁴⁶.

La institución tiene un rol fundamental en la salida sin diploma de la universidad y también en el acceso a una mejor inserción en el mercado de trabajo: la selección de los mejores por sus aptitudes naturales, de los estudiantes calificados, de los más destacados es un modelo de comportamiento habitual en todas las especialidades. Este interés institucional en atraer una gran cantidad de estudiantes para luego seleccionar a los mejores, marca una primera forma de selección de la mano de obra. También explica que muchas instituciones no tengan ningún tipo de cuidados para el seguimiento de las dificultades y problemas que tienen las poblaciones estudiantiles más frágiles. Las diferencias de financiamiento de la Educación Superior, también contribuye a que el efecto de selección se concrete más en el primer ciclo de estudios ya que el *costo de oportunidad* plantea mayores tensiones a los más pobres. Las características de masividad universitaria pueden disminuir la sensación de barrera infranqueable para muchos jóvenes desfavorecidos y permitirles el ingreso a la universidad y la integración a la comunidad universitaria, lo cual resuelve un enorme desafío para estos jóvenes de origen más precario, pero como plantean Bourdieu; Passeron⁴⁷, la desigualdad se plantea mucho más que en el acceso a la educación, en términos de eliminación o dificultades en la permanencia. Frente a la multiplicación del número de graduados universitarios, hay una disminución del rendimiento de los diplomas, con lo cual muchos estudiantes frente al fracaso o las largas permanencias en la institución cambiarán sus objetivos en búsqueda de logros inmediatos, de inserción rápida, del rápido acceso a los bienes materiales y culturales y abandonarán la institución.

⁴⁶ Panaia, 2013, op. cit.

⁴⁷ Bourdieu; Passeron, 1996, op. cit.

Dubar⁴⁸ construye lo que él llama modelo tetracrónico de temporalidades donde cruza dos dimensiones heterogéneas que son 1. el modo de construcción; y 2. el modo de apropiación de la síntesis, analizando la correspondencia entre las disyunciones institucional/ de acontecimientos , por un lado, y social/ biográfica, por el otro. Llega a estos resultados separando dos regímenes o formas de apropiación de las temporalidades construidas por las instituciones o las organizaciones: *una temporalidad social individualizada*, es decir, apropiada y puesta en práctica por los individuos, transfiriendo las direcciones a iniciativas de los asalariados, según sus estrategias de actividad para atender los resultados y lograr cierta eficiencia y una *temporalidad social normalizada*, definida y controlada de manera normativa y uniforme, mucho más desarrollada y que se impone más que la anterior, siempre en el marco del aumento de la competitividad, de la maximización de los resultados y del aumento de la productividad y que no afectan a todos los trabajadores de todas las categorías por igual y menos aún, si son mujeres.

Para la distinción entre *temporalidades biográficas y sociales* Dubar⁴⁹ sostiene que también es posible reconocer diferentes regímenes reconociendo por lo menos dos: 1. un *régimen de apropiación individualizada o flexibilidad temporal* , que implica poder anticipar la carrera, proyectar el futuro del ciclo de vida, gestionar las incertidumbres y oportunidades en el mercado de trabajo; y 2. un *régimen de apropiación normalizada o régimen de temporalidad burocrática*, basada en la antigüedad, en las especialidades de cada empleo, en la promoción, la edad de retiro.

Según este autor, tomar estas dos formas de temporalidades permite abarcar el nivel “*macro*” de más larga duración de las instituciones normalizadas que se imponen por sobre los individuos y el nivel “*micro*” más contingentes, pero también más personales, aunque en realidad muchos de las decisiones se toman en el nivel intermedio entre las temporalidades individuales y las sociales. Justamente es el nivel intermedio u “horizonte temporal” en el que se sitúan la mayor parte de los estudios, aunque muy frecuentemente se limitan a estudiar la larga duración institucional o, en el otro extremo los acontecimientos personales de una vida en particular.

⁴⁸ Dubar, 2004, op. cit.

⁴⁹ Dubar, 2004, op. cit.

5. Algunas reflexiones finales

Actualmente, los estudios de articulación micro /macro utilizando los conceptos de *temporalidades personales, institucionales y sociales*, son imprescindibles para comprender las motivaciones y finalidades de los procesos sociales de sociedades fragmentadas y complejas y para ello es fundamental incluir la evaluación estadística del tiempo en los cómputos sociales.

Por otra parte, el acceso al empleo de los graduados de la Educación Superior es hoy uno de los criterios de evaluación de las universidades, una de sus misiones fundamentales pasa a ser "*la orientación y la inserción profesional*" de los estudiantes. Las misiones de las universidades no se limitan pues a la producción y la difusión del conocimiento y de los saberes, sino que se extienden además al campo de aplicación profesional, a la formación profesional y los procesos de profesionalización y comprende la formación inicial. En nuestro país no existen muchos estudios sobre la inserción de los titulados universitarios y menos aún sobre la inserción de aquellos que abandonaron la universidad sin lograr su título, ya que esto implica seguimientos por varias décadas de las trayectorias de los estudiantes y graduados y su relación con los cambios ocurridos en cada región y en cada etapa histórico-política y socio-económica del país.

De los estudios realizados por los Laboratorios MIG, en nuestro territorio, podemos afirmar que además es muy diferente el proceso de inserción y la calidad del empleo lograda según las profesiones, el grado de institucionalización de la misma y las características de la demanda de calificaciones. Por otra parte, las estadísticas propias de la educación superior tampoco dan cuenta de estos fenómenos, porque están más preparadas para controlar los stocks, que para mostrar flujos y trayectorias, de manera, que aunque hoy en día esa prioridad es reconocida, es casi imposible reconstruir los procesos que dieron lugar a la situación actual y al mismo tiempo prever cómo se desarrollarán estos procesos de aquí en más.

Las estadísticas deberían poder aportar elementos de juicio para conocer cuáles son las características de la demanda que han ido variando para orientar a las instituciones educativas sobre la marcha del mercado y los lugares que ocupan los universitarios que no logaron su título.

Hoy en día, las desigualdades entre las universidades se miden por las diferencias de las tasas de egreso de los estudiantes en función de la serie de sus bachilleratos y en la calidad de sus inserciones posteriores al logro del título universitario o al abandono sin el título universitario. Sin embargo, observamos que la institución educativa profundiza y reproduce las diferencias de origen, en lugar de borrarlas. A ese nivel de formación, los recorridos escolares en el secundario han transformado las desigualdades sociales en desigualdades educativas.

Existe poca reflexión al interior de las unidades académicas sobre la organización económica e industrial en que se insertan las especialidades de ingeniería u otras profesiones que dicta y menos aún de los actores de distintos segmentos del mercado de trabajo que participan en la inserción de sus egresados y la capacidad de retención que tiene la zona, de los estudiantes y graduados que forma. Independientemente de la movilidad territorial que significa un país grande como el nuestro, el desarraigo que plantea a los estudiantes y graduados la imposibilidad de ejercer en sus regiones de origen o alejados de sus familias, es poco considerada en las instituciones educativas superiores.

Por otra parte, la vinculación entre las estadísticas de educación-trabajo permite una relación fundamental para comprender los procesos de inserción y los itinerarios profesionales. Actualmente, el miedo al desempleo y la pérdida de la estabilidad aparece como una sombra permanente en las decisiones de abandono de los estudios y/o en su continuidad, así como en muchas de las decisiones de cambio de trabajo y cambio de carrera, según cuál sea la prioridad que define la decisión. En el nuestro país consideramos que es un factor decisivo para la continuidad de los estudios la lucha contra la permanente crisis económica del país y los bajos salarios, así como las crisis productivas y resulta muy difícil poder vincular las estadísticas de estos ámbitos.

Por último, la enseñanza superior, tiende hacia una visión más amplia que incluye la empleabilidad y las competencias tanto profesionales como sociales, porque tiene que adaptarse a un contexto de desempleo, de crisis económica y de altas tasas de fracaso en los primeros años universitarios y con los estudiantes que no completan el ciclo universitario, tienen como nueva misión la orientación y la inserción profesional, tienen que complementar competencias generales útiles en el mercado de trabajo y competencias disciplinarias específicas que favorezcan la inserción en la vida activa.

Bibliografía

Bouffartigue, P. (1994) « Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle » *Revue Française de Sociologie* XXXV, 1994.

Bourdieu, P.(1978) “Classement, déclassement, reclassement” en “ *Actas de la recherche en sciences sociales* “, N24, París,

Bourdieu, Pierre (1988) "*La ilusión biográfica*" en "*Razones Prácticas*" Granica, España

Bourdieu,P. y Passeron, J.C. (1996) “*La Reproducción.*” México, Fontamara,

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2003) « *Los herederos .Los estudiantes y la cultura* »Argentina, Siglo XXI Editores

Coulon, A. (1997) « *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire.* » - Paris: PUF, 1997.

De Coninck, F ;Godard, F (1991) « Les stratégies temporelles des jeunes adultes » *Enquête 6 CNRS EHESS-UP-UAPV* (pp 6-19).

Dubar, C. (2004) “Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux” *Temporalités* N1/2004 (pp 100-119).

Dubet, F. (1994) « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masas ». En *Revue française de sociologie* (35-4) Monde étudiant et monde scolaire. (pp 511-532).

Dubet, F. (2005) « Los estudiantes » *Revista de Investigación Educativa* N1 (julio-diciembre) , México Universidad Veracruzana , (pp 4-88).

Dubet, F. (2007) « El declive y la mutación de la institución » *Revista de Antropología Social* 16 (pp39-66).

Eckert, H. (2005) “*Declassement: de quoi parle-t-on?* Net.Doc.19, Cereq, Marseille, Noviembre;

Erikson, E. (1966) « *Infancia y Sociedad* » Buenos Aires, Paidós

Feluzi, G. (2008) “Des mondes incertains: les universités, les diplômés et l'emploi ” *Formation et Emploi* « N° 101-2008 Numéro Anniversaire (pp 135-147).

Fieulaine, N. (2007) *“Temps de l’urgence, temps du projet: la rencontre des temporalités dans le recours aux soins et à la aide sociale en situations de précarité”* Mission Régionale d’Information sur l’Exclusion Rhône-Alpes, Janvier,

García, S. (2011) « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes » Actes de la Recherche en Sciences Sociales N° 183 (pp48-57).

Godard, F. y Cabames, R.(1996) *“Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales”* centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II , Bogotá, Universidad del Externado de Colombia, julio .

Gury, Nicolas (2007) “Les sortans sans diplôme de L’enseignement supérieur: temporalités de l’abandon et profils des décrocheurs” en *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol 36 N° 2 (137-156)

Nicole-Drancourt, Ch. (1994) “ *Mesurer l’insertion professionnelle”* *R. Française de Sociologie XXXV*, (37-68), París,

Ortiz Cárdenas, J.; Martínez Flores, R., (2010) « Las instituciones como campos de fuerzas que controlan, socializan y subjetivizan » *Veredas Especial*, México, 2010 (227-240). UAM-Xochimilco.

Panaia, M. (2006) *“Trayectorias de ingenieros tecnológicos”*; Buenos Aires; Miño y Dávila-UTNFRGP, Bs. As,

Panaia, M. (2011) (Coord.) *“Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería”*; Buenos Aires; Biblos,

Panaia, M.(2013) (Coord.) *“Abandonar la Universidad con o sin título”* Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.

Panaia, M (2014) “La inclusión social, a partir de las formas de ingreso a la universidad y las trayectorias de sus estudiantes y egresados”, ponencia presentada en el PRE-ALAS, PATAGONIA, Calafate, mayo.

Panaia, M.(2015a) (Coord.) *“Universidades en movimiento. Generalistas o profesionalizantes”* Buenos Aires, Madrid- Miño y Dávila Editores.

Panaia, M. (2015b) “Ser estudiante” *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 13 N° 2 junio-agosto, Santiago de Compostela, España, RED-U

Prieto, L. (2010) Informe de horas de investigación dirigido por la Dra. Marta Panaia para aspirar al título de Lic. de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, (mimeo) sin publicar

Sarfatti Larson, M. (1977), "*The Rise of Professionalism*" Berkeley, University of California Press

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011) "*Anuario Estadístico*" Argentina, ME; SPU

SPU (2014) Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014, ME/SPU.