



Carina Santiviago

Psicóloga. Magíster en Psicología y Educación, Universidad de la República. Profesora Agada. Coordinadora.
carinasantiviago@gmail.com

Fabiana De León

Lic. en Psicología, Universidad de la República. Especializada en psicología educacional. Docente.
f.deleon@cse.edu.uy

Ma. Mercedes Couchet

Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Docente.
mcouchet@cse.edu.uy

Virginia Rubio

Lic. en Psicología, Universidad de la República. Magíster en Psicología en Educación, Universidad de Barcelona. Docente.
vrubio@cse.edu.uy

Programa de Respaldo al Aprendizaje, Udelar.

Historia Editorial

Recibido: 01/03/2017
Aceptado: 06/05/2017

Citación recomendada

SANTIVIAGO, Carina; DE LEÓN, Fabiana; COUCHET, María Mercedes; RUBIO, Virginia (2017) La permanencia de los estudiantes, un desafío para la Universidad. *InterCambios*, vol. 4, n.º 2.

La permanencia de los estudiantes, un desafío para la universidad

Retentions of students, a challenge for University

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre los retos que encuentran las universidades latinoamericanas, y en particular la Universidad de la República, ante el propósito de generalizar la enseñanza avanzada y potenciar la permanencia de sus estudiantes. A partir de allí se problematiza la tensión existente entre la aparente igualdad en el acceso y la desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la universidad, pues a la vez que se incrementa en forma significativa el acceso, se incrementan los índices de desvinculación, principalmente en los primeros años. Se analizan distintos modelos explicativos de las posibles causas de esta problemática y se focaliza en un modelo de responsabilidad institucional a partir del cual diseñar e implementar políticas de apoyo al ingreso y la permanencia que pretendan ir más allá de acciones periféricas y de tipo remedial.

Palabras claves:

Programas de apoyo, acceso, permanencia, responsabilidad institucional, universidad.

Abstract

This work analyses the challenges faced by Latin American universities, and the Universidad de la República in particular, before the aim of generalization of higher education and retention of students. The tension between the apparent equality of opportunities for the access to higher education and the inequality to complete their studies, is discussed, as the number of students that access university has increased as much as attrition, which is particularly dramatic in the first year. Different models of explanation for this situation are presented, focusing on the model of institutional responsibility, from which policies of support to access and retention that go beyond the peripheric and remedial actions can be implemented.

Keywords:

Support programs, access, retention, institutional responsibility, university.

1. Introducción

1.1. Cambios y tendencias en la educación superior

En las últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) de América Latina y el Caribe han estado marcadas por una importante expansión no solo en cuanto al crecimiento en el número de instituciones públicas y privadas, sino fundamentalmente en relación con la diversificación de las carreras y el incremento en la matrícula (UNESCO, 2008). Indudablemente este crecimiento de las demandas sociales de acceso a la educación superior (ES) ha estado vinculado a las fuertes políticas de integración social y de democratización de la oferta educativa impulsadas en la región. Asimismo, estas transformaciones y características de las IES contemporáneas son producto de una fuerte reorganización del conjunto de las esferas de la vida política, social y económica, a partir de la cual las universidades deben transformarse para responder a los desafíos que presentan la sociedad del conocimiento, la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías, sobre todo relacionadas con la informatización y las telecomunicaciones. En este contexto, la permanencia y el egreso de la ES resultan aspectos prioritarios en las políticas educativas.

Si bien el incremento del acceso en la mayoría de las universidades de América Latina puede ser interpretado en clave de inclusión porque implica la apertura a sectores que antes no lograban llegar hasta este nivel educativo, en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, por lo que crece exponencialmente el número de estudiantes que se desvinculan en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la universidad.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL),

este desfase se nutre de estratos sociales en desventaja (CEPAL, 2007), advirtiendo una mayor desvinculación especialmente en estudiantes de primera generación. Esta tendencia entre ingresos y egresos nos enfrenta a la paradoja de la *puerta giratoria* (Tinto, 1989), es decir, aquellos estudiantes que entran a la universidad y se van rápidamente. Este mismo fenómeno es definido por Ezcurra (2011) como *inclusión excluyente*, ya que si bien el acceso se ha visto incrementado por el ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, son estos mismos estudiantes los que tienen menos posibilidades de permanecer y egresar. Por lo tanto, para democratizar el estudio en la ES no alcanza con promover políticas de acceso, se requieren políticas de apoyo a la permanencia.

1.2. La permanencia de los estudiantes y los modelos de explicación

La forma de aproximarse a esta problemática promoverá un determinado tipo de estrategia de apoyo estudiantil a la permanencia que focalizará en uno u otro factor explicativo según la perspectiva teórica que se asuma. En este sentido resulta pertinente introducir los modelos de explicación analizados por Terigi (2009) para lo que ella denomina *fracaso escolar masivo* en educación básica, pero que pueden resultar pertinentes para pensar y analizar el rezago y la desvinculación estudiantil en ES, pues según el modelo del cual se parta, serán diseñadas e impulsadas determinadas prácticas de orientación y apoyo y no otras. Esta autora identifica los modelos de explicación centrados respectivamente en lo individual, lo social y lo institucional.

El *modelo individual* se caracteriza por los diagnósticos, las evaluaciones y la psicometría en general. En sus orígenes se encontraba vinculado a la dimensión «patológica», que fue transformándose hasta la concepción de «alumnos con problemas». Como consecuencia, se instrumentan programas y apoyos referidos a trata-

mientos referidos a las dificultades de aprendizaje, incluyendo allí un sinnúmero de problemáticas no siempre relacionadas, tales como lo vocacional, la inteligencia y la motivación. No obstante, lo que interesa destacar de este modelo es que coloca la responsabilidad en el plano individual de los sujetos y son los estudiantes los responsables del «fracaso», sea por dificultades inherentes a su persona, sea por la mala formación con la que llegan a la universidad. El tipo de acciones que puedan proponerse a partir de este modelo —adecuaciones en la evaluación de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, por ejemplo, o los ya mencionados cursos compensatorios— se quedan en acciones de tipo periférico y remedial. En el *modelo social*, el énfasis está puesto en la situación socioeconómica de los estudiantes y se considera un elemento central el ingreso económico de la familia de procedencia del estudiante. La desigualdad educativa reflejaría las desigualdades existentes a nivel socioeconómico. Esto último parecería refrendarse cuando se observan los datos que arrojan diversas investigaciones en cuanto a que las poblaciones mayormente afectadas por el rezago y la desvinculación son las socialmente menos favorecidas (Ezcurra, 2011). Esta autora, sin embargo, considera que el factor económico es condicionante pero no suficiente para explicar la permanencia (o no) de los estudiantes, por lo cual utiliza el concepto de *capital cultural* (Bourdieu, 2000), que en su criterio permite avanzar en una explicación más profunda y abarcativa de esta problemática. Este concepto incluye, además del aspecto económico, el contexto familiar, el nivel educativo de los padres, el acceso a la cultura, a la bibliografía y los hábitos de estudio, entre otros. Un ejemplo elocuente en América Latina en general respecto al peso del capital cultural en la permanencia se relaciona con los estudiantes que son primera generación de su familia que accede a la universidad, es decir, estudiantes precisamente de sectores en desventaja que incremen-

taron la matrícula universitaria. En América Latina, de los estudiantes cuyos padres tienen enseñanza primaria incompleta se graduaron un 3,1 %. De aquellos cuyos padres tienen hasta enseñanza media incompleta, un 5,9 % y un 5,4 % concluyen el ciclo secundario. Esta proporción asciende en forma sustantiva cuando los padres cuentan con estudios superiores, a un 71,6 % (Ezcurra, 2011). Desde esta perspectiva se explica que si bien las causas económicas tienen una fuerte incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas, no son suficientes para dar cuenta de ellas, sino que se deben considerar otros aspectos como la cultura familiar, el nivel educativo de los padres, las habilidades académicas con las que llegan los estudiantes, como por ejemplo el saber aprender y el saber estudiar. Al decir de Ezcurra (2007: 13), «las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales; o sea, como desigualdades naturales. El privilegio es convertido en mérito. Una “ideología carismática”, que valoriza la “gracia” y el “talento” (Bourdieu, 1997, y que también penetra a alumnos de clases desfavorecidas que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos». Cabe preguntarse, a la hora de diseñar políticas, con relación a este modelo, qué posibilidades tiene el sistema educativo de actuar sobre causas que son exógenas a él. Podemos pensar en el sistema de becas, por ejemplo, para compensar inequidades económicas, o cursos compensatorios de desigualdades en el capital cultural. Acciones todas estas de tipo *periférico, remediales*, que no cuestionan el modelo de enseñanza asumido por la institución. Este tipo de acciones son indudablemente necesarias en algunos casos, pero nos preguntamos nuevamente en qué medida pueden dar respuesta a un problema que afecta, en términos globales, al 50 % de los estudiantes de primer año, en particular cuando no son acompañadas por políticas desde otros ámbitos públicos. Por último, el *modelo de responsabilidad institucional* es el que pone en evi-

dencia dificultades del propio sistema educativo en su conjunto para responder a los nuevos contextos emergentes, producto principalmente de la masificación de las universidades. Este modelo va en sintonía con la necesidad de plantear investigaciones respecto a la permanencia y no solo a la desvinculación, ya que la permanencia trae implícita la situación del estudiante aún dentro de los marcos de la institución y no ya cuando se fue.

Por lo tanto, este modelo plantea que el qué, cómo y cuánto hace la institución por sus estudiantes en aspectos como la infraestructura, los materiales, el equipamiento administrativo, el equipamiento pedagógico, la praxis docente y la producción científica, entre otros, constituyen el factor primordial y decisivo de influencia con relación a la permanencia. Más concretamente hace énfasis en la vida cotidiana como el núcleo del modelo institucional y por tanto en todos los involucrados alrededor de ella, especialmente el colectivo docente, que en general se deja de lado. Dicho modelo entiende que la institución es responsable de asegurar que los estudiantes tengan la oportunidad y la posibilidad de desarrollar los conocimientos y las habilidades suficientes requeridos por ella. Es decir, la institución es una de las principales responsables del «éxito o fracaso» estudiantil, asumiendo que ciertas dificultades no aparecerían si la institución ofreciera otras condiciones para el aprendizaje. Es una perspectiva opuesta al tan conocido «hundirse o nadar» que en forma implícita o explícita en la academia se atribuye a la responsabilidad y capacidad del estudiante.

2. Los programas de apoyo a la permanencia en la ES

Basada en la descripción de las fortalezas y debilidades que hacen al desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes, Ezcurra (2011) analiza lo que define como *innovaciones periféricas* —políticas y programas que buscan hacer frente a la necesi-

dad de permanencia y egreso de los estudiantes— que, según la autora, no logran dar una respuesta asertiva, como lo demuestran los datos de desvinculación. Explica que estos programas en general están destinados en exclusividad a los estudiantes, centran en ellos la razón del «fracaso», sin involucrar a los demás actores del demos universitario, en particular, por la relevancia que tiene, al colectivo docente. Tinto (1987) considera imperioso introducir en las medidas tendientes a fortalecer la permanencia aquellos modelos que incluyen el aula y los docentes. Dentro de ellas se destacan como prácticas eficaces aquellas que promueven la participación estudiantil y las metodologías colaborativas. Colocando así a las IES con un rol central en la construcción de las trayectorias estudiantiles, tanto las encauzadas como las no encauzadas.

Las políticas focalizadas en los estudiantes con problemas fortalecen el modelo individual, responsabilizando y estigmatizando a esos estudiantes. Sea por necesidades económicas, psicológicas o académicas. Se deben desarrollar acciones dirigidas a todos los estudiantes independientemente de su condición, proponiendo un modelo que lleve a reconocer la responsabilidad institucional como clave de cambio de las tendencias estructurales de exclusión de buena parte de las nuevas generaciones de universitarios. En tal sentido, un programa que busque desarrollar acciones de respaldo y orientación debe diseñar acciones orientadas a la diversidad de estudiantes. Es la institución la que debe modificarse, sin perder su identidad, para albergar exitosamente a los nuevos contingentes poblacionales, tanto cuantitativa como cualitativamente.

3. Factores que se deben atender para potenciar la permanencia estudiantil

Teniendo como referencia la experiencia desarrollada por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRE-

SA) de la Universidad de la República (Udelar) y posicionándose en un modelo de responsabilidad institucional y en la consideración del capital cultural como concepto necesario a partir del cual comprender y analizar la permanencia estudiantil, se presentan los factores que deberían considerarse al momento de diseñar estrategias de apoyo para la permanencia de los estudiantes.

Un factor de relevancia más allá de los dispositivos que se implementen es la concepción de apoyo de la que se parte. Para esto se toma la noción de campo de Bourdieu (1997) como un espacio de cruce de diferentes saberes, prácticas y disciplinas que tienen en común una misma problemática, un espacio donde todos pueden y deben aportar para construir una mirada integral sobre el tema.

Mosca y Santiviago (2012) plantean un concepto de apoyo que trasciende ampliamente lo académico, si bien lo abarca, y proponen estrategias integrales que incluyan también los aspectos psicosociales involucrados en las diferentes subjetividades y cómo estas se articulan con el contexto. Esta perspectiva rompe con la tradición de apoyos focalizados vinculados a problemáticas específicas, para tomar al colectivo todo como pasible y con necesidades de ser apoyado de la forma más personalizada y ajustada posible. Es así que la población objetivo pasa de ser aquella con dificultades, o aquella segmentada por pertenecer a una generación, a abarcar al colectivo de los estudiantes. Es un universo amplio y diverso, desde la amplia gama del preingreso, el ingreso efectivo, hasta los egresados universitarios. Implica por tanto promover estrategias diversas para jóvenes diversos, ya que no se pueden pensar ni diseñar políticas con categorías que los incluyan de manera homogénea, sino que por el contrario deben ser caracterizadas por la amplitud y la diversidad.

Partiendo de lo expresado, se presentan los principales factores que se deben tener en cuenta con relación a posibles medidas que aporten a la permanencia y posibiliten el fortalecimiento de las trayectorias de los

estudiantes en la universidad:

3.1. Interfaz entre la educación media superior y la educación superior

El trabajo con la etapa de interfaz entre educación media superior y educación superior resulta clave. Dentro de esta se destacan la orientación vocacional y el acercamiento a la universidad, tanto a su estructura como a sus actores.

La decisión de estudiar así como su contracara, la desvinculación, son procesos graduales y progresivos que se van construyendo a lo largo del tiempo con mucha anterioridad a que la decisión se convierta en acto. En este sentido es especialmente relevante, pensando en clave de inclusión, comenzar a trabajar el proyecto educativo desde las edades más tempranas, haciendo especial hincapié en la interfaz. Particularmente lo referido a la elección vocacional, en que el estudio aporte sustantivamente a la construcción del proyecto de vida, en el entendido de que a mayor certeza en el proyecto vocacional, mayores posibilidades de éxito académico.

Se incluyen aquí dispositivos de información que permitan el trabajo con la oferta educativa, que favorezcan elecciones asertivas, así como las tutorías de interfaz entre las instituciones de educación media superior y la universidad (Durán y cols., 2014).

3.2. Primer año y proximidad al egreso

A raíz de los altos índices de desvinculación que se concentran en el primer año de ingreso a la universidad, el desarrollo de acciones de orientación y respaldo en esta etapa se torna prioritario. Son diversas las universidades que atienden especialmente este tramo y múltiples los estudios que focalizan en él.

Se vuelve fundamental apuntar al fortalecimiento de los vínculos entre pares, con los docentes, al conocimiento de la nueva cultura institucional y dentro de ella de las diferentes estructuras de apoyo que existen para

que puedan ser efectivamente utilizadas. Asimismo, se visualizan dificultades en la etapa próxima al egreso que también requieren ser atendidas.

3.3. Nuevas modalidades de enseñanza

Se requieren metodologías y ambientes de aprendizaje cooperativo que coloquen al estudiante como participante activo, involucrando la diversidad estudiantil como factor potenciador de los aprendizajes.

Los cambios acontecidos en la universidad, en particular los referidos a la masividad de las clases y a las características heterogéneas de los estudiantes, necesitan que se los acompañe con nuevas modalidades de enseñanza que se ajusten a ellos. Entre ellas resultan particularmente significativas las metodologías de trabajo cooperativo, que toman a la heterogeneidad de estudiantes, y el acompañamiento docente, como potenciadores de la interacción y las habilidades sociales, favoreciendo una participación activa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes implicados (Santiviago y cols., 2015).

3.4. El desfase entre el estudiante esperado y el estudiante real

Este punto se relaciona fuertemente con el capital cultural, en este caso el esperado por la institución. Una de las consecuencias más relevantes de la disparidad entre el estudiante que se espera y el estudiante que llega es que las propuestas tanto académicas como de vida universitaria se organizan en función del primero. De ahí la necesidad de trabajar con todos los involucrados, en especial con el colectivo docente.

3.5. La participación estudiantil

La participación o implicación de los estudiantes en su proyecto formativo es un condicionante de primer orden en clave de permanencia y egreso. La enseñanza activa los coloca como protagonistas en la búsqueda de soluciones que aporten a la continuidad

educativa y no como meros receptores. La participación está directamente vinculada a experiencias educativas colaborativas, lo cual compete también al docente. El fortalecimiento de las propuestas que articulan enseñanza, investigación y extensión puede constituirse en la base de la participación e involucramiento con la comunidad y la construcción de la identidad de universitario comprometido con la realidad y su tiempo.

3.6. *La autopercepción de los estudiantes*

Ocupa un lugar relevante en la construcción de un proyecto. También aquí se evidencian mayores dificultades en los estudiantes de segmentos desfavorecidos, que en general tienen menos confianza en sí mismos, lo cual está también relacionado con el capital cultural que poseen y cómo manejarlo para enfrentarse a la nueva cultura institucional, que les es desconocida. El tipo de tareas que se proponen, su progresividad, así como la evaluación de los aprendizajes ocupan un lugar relevante en la construcción de la necesaria autoconfianza que tiene o deberá construir el estudiante.

3.7. *Vínculos entre los actores del demos universitario*

Uno de sus principales soportes de la pertenencia institucional y la construcción de la nueva identidad de universitario es la posibilidad de identificarse, de empatizar con el en-

torno y sus actores. En este sentido es especialmente relevante fortalecer el vínculo entre los propios estudiantes mediante dispositivos institucionales que lo promuevan, como las tutorías entre pares. Por su parte, favorecer el relacionamiento con los docentes implica tanto la instalación de los ambientes adecuados como la formación docente no ya como transmisores de conocimiento sino más bien como facilitadores.

3.8. *Trabajo en red*

A partir de la existencia de un número importante y diversificado de estructuras que se han creado o fortalecido en los últimos años, se vuelve muy necesaria la articulación entre aquellas exclusivamente universitarias con todas las demás involucradas desde diferentes ángulos en las políticas públicas, y dentro de ellas las educativas. Los programas deben apuntar a un verdadero trabajo interinstitucional que realmente genere las condiciones de posibilidad para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.

3.9. *Dispositivos de intervención*

Con relación a los dispositivos de intervención es necesario construir y/o fortalecer aquellos que apunten al trabajo personalizado con el estudiante, los pequeños o grandes grupos, y aquellos de cobertura masiva, así como las posibles combinaciones.

4. Consideraciones finales

En América Latina, las políticas y los programas hasta ahora instrumentados no han arrojado los aportes esperados en clave de inclusión y permanencia. Una de las explicaciones de esta situación se vincula con la constatación de que hasta el momento se han realizado innovaciones periféricas (Ezcurra, 2011) que terminan reproduciendo las condiciones de clase. Se torna imprescindible afinar la perspectiva de inclusión apuntando a un verdadero cambio que así lo promueva, diferenciando lo que pueden ser medidas remediales o paliativas, que por el contrario diluyen el conflicto y por lo tanto las posibles soluciones, de aquellas realmente transformadoras.

En Uruguay, la Udelar no ha sido ajena a esta preocupación y ha tomado medidas que buscan alternativas para mejorar la permanencia y el egreso. Entre ellas se encuentra la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje. A partir de la experiencia acumulada por el programa y poniendo el foco en el modelo de responsabilidad institucional descrito anteriormente, se considera que un programa que pretenda trascender acciones periféricas y de tipo remediales deberá no solo reconocer la heterogeneidad estudiantil, sino desarrollar acciones específicas para esta población que involucren a todo el colectivo universitario.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México DF: Siglo Veintiuno.
- (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: CEPAL.
- DURÁN, D.; FLORES, M.; MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, vol. 2, n.º 1. Montevideo: Universidad de la República. ISSN 2301-0118. Versión impresa. Recuperado 15/05/16 de <http://intercambios.cse.edu.uy/el-tercer-numero/>.
- EZCURRA, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de San Pablo. Prorectoría de Graduación. Brasil: Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS; Buenos Aires: IEC.
- MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2012). *Programa de Respaldo al Aprendizaje. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, ALFA-GUIA, Porto Alegre, Brasil. Recuperado 20/7/2016 de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_57-.pdf.
- SANTIVIAGO, C.; BOUZO, A. y DE LEÓN, F. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, n.º 2. ISSN versión impresa 0718-5480. ISSN versión digital 0718-7378. Recuperado 05/05/2016 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2.html>.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, n.º 71. México DF: ANUIES.
- UNESCO (2008). *Tendencias en la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
-

