

XI Jornadas de Sociología de la UNLP - Sociología de las emergencias

5, 6 y 7 de diciembre de 2022

Título: Trayectorias académicas. Una aproximación a la construcción de indicadores.

Autores:

Pía Salvadori, Andrea, andreapia@agro.unlpam.edu.ar - Universidad Nacional de La Pampa.

Pintos Andrade, Esteban, pintosandrade@hotmail.com - Universidad Nacional de Lanús.

Rosende Escudero, Carina, crosende@unla.edu.ar - Universidad Nacional de Lanús.

Tezza, Sofía, sofitezza@gmail.com - Universidad Nacional de Lanús.

Vazquez, Eva Inés, vazquezeva@yahoo.com.ar - Universidad Nacional de Lanús.

Introducción

El presente trabajo se plantea reflexionar sobre los fundamentos teórico-conceptuales e indagar en la búsqueda de indicadores para la construcción de una categoría conceptual de: “trayectorias académicas”. El estudio forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Lanús cuyo título es: *“Caracterización de las trayectorias académicas de los y las estudiantes de las universidades nacionales en períodos de prepandemia, pandemia y pospandemia. Algunos indicadores para su análisis. El caso de la UNLa”*.

Con el objetivo de visualizar la complejidad del fenómeno de estudio y a partir de la revisión bibliográfica realizada se propone analizar cómo el proceso de masificación global de la educación superior obligó a revisar la noción de Trayectorias Académicas. Es por eso que se buscará reflejar los debates actuales e indagar en una perspectiva multidimensional que recoja variables de coyuntura personal, institucional y gubernamental.

En esta ocasión, se muestra el estado del debate interno del equipo en relación al concepto analizado, la discusión aún activa que pone en línea tanto los desarrollos teóricos más destacados como la que estamos dando acerca de una posible organización de indicadores que nos permitan medir las trayectorias reales de las y los estudiantes de la UNLa. Dar a conocer el debate en construcción en instancias colectivas como estas Jornadas busca poder enriquecer la mirada sobre el fenómeno en estudio desde los aportes de otros equipos y compartir miradas sobre una temática sensible que pretende avanzar en materia de inclusión educativa en educación superior.

1- El proceso de masificación mundial de la educación superior y las trayectorias académicas.

El proceso de masificación en la educación superior es un proceso mundial, extraordinario y continuo que comienza a desarrollarse a partir de 1970 y que modifica de manera estructural la vida institucional de las universidades. Este proceso de masificación (o democratización) provoca un gran crecimiento de las instituciones de educación superior existentes y el surgimiento de nuevas instituciones para adaptarse a las exigencias de la nueva demanda.

El proceso de masificación y expansión de la educación superior también tuvo un acelerado aumento en los últimos treinta años en América Latina y supuso la

inclusión de “nuevos estudiantes” que en su mayoría tienen la característica de ser estudiantes de primera generación de universitarios en el seno de sus familias. Sin embargo, este y otros indicadores como el capital cultural del estudiante, el nivel económico o las habilidades sociales para establecer relaciones dentro de las instituciones a las que ingresan no son novedosos, más bien, son analizados por diversos autores desde hace décadas como factores estructurales, globales e históricos que intervienen de forma permanente y estable en las trayectorias académicas de los y las estudiantes universitarios y se constituyen en factores de muy compleja modificación.

Las políticas de inclusión pensadas para la educación superior, han tenido diferentes características en cada país de la región, así como también su puesta en marcha. En algunos países se otorgaron distintos tipos de ayudas económicas para diferentes necesidades de las y los estudiantes y en otros lugares se implementaron capacitaciones destinadas a esos grupos. En el caso de Venezuela, se optó por la creación de instituciones destinadas a dictar una educación paralela para estudiantes de sectores sociales carenciados y en México se organizaron instituciones que aunaron a estudiantes según su etnia. En el caso de Argentina las políticas que se implementaron se llevaron a cabo en el seno de instituciones ya existentes, si bien también se amplió la cantidad de universidades. (Chiroleu, 2009: p.150-151)

La expansión de la matrícula universitaria en Argentina tuvo su origen a mediados del siglo pasado. Durante buena parte del siglo XX la Argentina se distinguió del resto de América Latina por su incremento de población en las aulas de la educación superior, situación que se vio deteriorada con los gobiernos militares entre los años 1976 y 1983. Al inicio del siglo XXI la sociedad argentina se encontró fragmentada en distintos grupos sociales y los denominados “nuevos pobres”, siguió primando en las instituciones estatales.

Con el regreso de la democracia y el solo requisito de presentar el título secundario para el ingreso a la Universidad, la matrícula creció notablemente, aunque la deserción fue de un 50%. Entre 1986 y el 2009 la implementación de distintos programas de becas tales como: el “*Programa Nacional de Becas Universitaria* (PNBU), el “*Programa de Créditos para la Educación Superior*” y el “*Programa de Becas Bicentenario*”, no sólo aumentaron las posibilidades y población en las

Universidades, sino que se orientaron para dar importancia a algunas carreras consideradas de necesidad para el desarrollo del país. (Chiroleu, 2009: 151-154)

En relación a los estudiantes de las nuevas universidades del conurbano existen diferencias en relación a los estudiantes históricos del sistema universitario argentino, en particular en relación a los perfiles de las y los estudiantes que asisten a la Universidad de Buenos Aires, es por ello que, haciendo una comparación entre las y los estudiantes de primer año de la UBA y las nuevas universidades del conurbano, podemos saber: Los/as estudiantes que asisten a las Nuevas Universidades del Conurbano (NUC) tiene un rango mayor de edad, residen en su mayoría en el partido en el que está asentada la Universidad seleccionada, proceden de escuelas públicas y han seleccionado la carrera en base a las oportunidades laborales y la rentabilidad que piensan obtener al finalizarla. Aunque los/as estudiantes de la UBA, se asemejan mucho en cuanto a que la mayor parte son solteros/as y viene aún con sus padres, tal y como sucede con los/as estudiantes de las NUC, no son tan positivos como estos últimos, al pensar en la inserción laboral. (Ana M. García de Fanelli, 1997. p.64-65-66)

Las Universidades Nacionales situadas en el Conurbano Bonaerense, llegaron para renovar el modelo conocido de las Universidades tradicionales, cuyas características y ventajas principales son sus ofertas académicas, pensadas y creadas para contribuir con la calidad de vida de la comunidad a la que pertenecen, compartiendo el conocimiento y formando personas con capacidades críticas y reflexivas. (García de Fanelli, 1997, p.91)

2. Posibles dimensiones de análisis.

En diversos trabajos donde se analiza al abandono como una de las problemáticas importantes en las trayectorias académicas, se realiza una distinción tanto en su conceptualización como en su indagación según la perspectiva desde donde se piense. Así, en un trabajo de Tinto (1989), la definición de deserción puede variar a partir de las perspectiva desde dónde se la comprenda: desde la perspectiva del estudiante, desde la perspectiva institucional o desde las políticas públicas de un Estado.

Según este autor, la perspectiva individual debe analizar el abandono comprendiendo las metas y propósitos que tienen las personas al integrarse a

instituciones de educación superior. Dado que es a partir de la heterogeneidad de proyectos y fines que tengan los individuos - aún sin que esos fines y proyectos pueden no ser del todo claros para los y las estudiantes que ingresan a una institución universitaria- el abandono en una institución de educación superior, que no es obligatoria, es más habitual que en las instituciones que sí son obligatorias. Las personas que transitan una carrera universitaria pueden decidir modificar en el camino las metas propuestas en un comienzo y orientar su formación académica o laboral hacia otras experiencias sin que ello constituya, en sí mismo, un fracaso. Entender estos comportamientos como abandono o fracaso sería desconocer las diversas posibilidades y decisiones que puede adoptar una persona (Tinto, 1989).

Desde la perspectiva institucional se considera que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden ser clasificados como desertores, en el sentido que cada estudiante que abandona deja un lugar vacante en el conjunto estudiantil que podría haber sido ocupado por otro alumno que persistiera en sus estudios. La dificultad que afrontan las universidades para definir lo que habitualmente se denomina deserción, consiste en indagar qué tipos de abandonos deben ser calificados como deserciones, en las cuales la institución puede intervenir con políticas de retención y cuáles son producto de las decisiones individuales que superan las decisiones institucionales (Tinto, 1989). Como se ha mencionado anteriormente, a pesar de la batería de herramientas desplegadas por las instituciones, a menudo éstas no logran modificar sustancialmente una problemática que se presenta como estructural en el sistema universitario.

Por último, desde la perspectiva sistemática, la deserción es definida como la cantidad de estudiantes que abandonan todo el sistema formal de educación superior (Tinto, 1989). Desde la perspectiva Estatal, por ejemplo, los abandonos que implican transferencias entre las diversas instituciones universitarias (privadas o públicas) pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos. En cambio, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones internas de alumnos dentro del sistema educativo.

Según la Secretaría de Políticas Universitarias, el 22,2% del estudiantado considerado nuevos inscriptos de grado opta por otra oferta académica uno o dos años

después de su ingreso a una determinada carrera, y el 10, 2% de esos y esas estudiantes lo hace en una rama de conocimiento diferente a la elegida inicialmente (Ministerio de Educación, SPU, 2021).

Comprender que cuando se indaga sobre el problema de la deserción debe especificarse desde qué perspectiva se analiza puede brindar cierto orden para el estudio de las estrategias individuales, institucionales o nacionales sobre la problemática abordada.

3. Acerca del concepto de trayectorias académicas

La transformación de la realidad universitaria trajo aparejada la necesidad de comprender nuevos fenómenos que acontecieron en la educación superior de diversos países y hacia el interior de las instituciones, entre los cuales se encuentran la evolución en el tiempo de la tasa de inscripción, su relación con la tasa de egreso, la problemática del abandono, entre otras.

En este sentido, aparece la necesidad de analizar las trayectorias académicas universitarias como concepto explicativo de un fenómeno complejo que aún está en construcción y debate; analizar las distintas variables en función de las características familiares, laborales, etarias y culturales de los y las estudiantes, ya que con la masificación “extraordinaria y persistente de la educación superior en el mundo, irrumpe una tendencia estructural nodal: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de vastas franjas sociales en desventaja -desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural-” (Ezcurra, 2011, 9), fenómeno que la autora denomina como una “inclusión excluyente”.

Una de las definiciones conceptuales más recurrentes encontradas en los estudios sobre trayectorias académicas es la que las define como una “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo de agentes (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997, 82).

La noción de trayectoria elaborada por Bourdieu, combina como factores explicativos del comportamiento de los actores (las prácticas y los sentidos atribuidos a

esas prácticas), su posición relativa en el espacio social junto con la dimensión temporal, es decir, la sucesión de posiciones relativas que condujo a un determinado actor a su posición presente, actualizada bajo distintas formas de capital (incorporado y objetivado).

Asimismo, la posición de cada actor, está influida tanto por factores objetivos: reglas escritas o tácitas que precisan el comportamiento de los actores, sus decisiones y sus opciones, como por factores subjetivos que son los que actualizan disposiciones anteriores (lo que se ha aprendido, los condicionamientos incorporados, las consecuencias de decisiones previas, entre otros).

En relación a las trayectorias escolares en la escuela secundaria, Terigi (2009) plantea que hay trayectorias escolares teóricas que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi; 2009, 19), y trayectorias escolares reales. Estas últimas, denominadas “trayectorias no encauzadas”, son las que transitan gran parte de los jóvenes su escolarización, y las realizan de manera heterogénea, variable y contingente.

Por su parte Nicastro y Greco (2012) entienden que no es posible ubicarse sólo del lado del sujeto (que aprende, que enseña, interviene, trabaja) o sólo del lado de la institución- organización para definir las trayectorias académicas. Un lado no es sin el otro. A su vez, la idea de Nicastro y Greco cuando afirman que “La trayectoria educativa es subjetiva e institucional porque se juega en ese espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones, identificaciones y desidentificaciones. Lejos de imágenes fijas o de lazos inamovibles, la trayectoria reúne identidades diversas, del alumno, del maestro, de la organización...” marca uno de los desafíos más importantes para la comprensión de la categoría en análisis, dado que en esa integración de las distintas perspectivas se genera la complejidad de analizar el término. (Nicastro y Greco, 2012: 65).

En este sentido, interesa destacar el trabajo realizado por algunos autores que afirman que no existe una única perspectiva desde donde se pueden pensar las trayectorias académicas sino más bien debería, en primer término, aclararse si se analizan desde el punto de vista individual, institucional o desde las políticas públicas de un estado, para luego analizar los indicadores que podrían formar parte de la variable compleja “trayectorias académicas”.

Existe un cambio en el contexto político educativo reciente, con la definición de la educación superior como derecho humano y bien social el cual presenta diferencias a la definición del derecho a la educación básica, que se expresa en la obligatoriedad. En el caso de la Universidad, no existe la condición de la obligatoriedad, y eso lo aproxima a la naturaleza de los derechos civiles, o libertades individuales, en los que el Estado interviene estableciendo garantías para el ejercicio de esas libertades. Dicho de manera más sencilla: en el marco del derecho a la Universidad, el Estado debe garantizar que cualquiera pueda ejercer libremente ese derecho, es decir, estudiar una carrera universitaria si lo desea. Este carácter voluntario de la educación universitaria pareciera determinar condiciones diferentes al momento de pensar en el uso del concepto de “trayectorias”. ¿Es posible pensar en “trayectorias teóricas” para los estudios universitarios?

Existe la hipótesis de que los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria son jóvenes recién egresados de la educación secundaria, que cuentan con 18 ó 19 años. Sin embargo, los datos que surgen del Sistema de Información Universitaria nos permiten advertir que sólo un tercio de los alumnos nuevos en las carreras universitarias tiene 19 años o menos (33,6% para los ingresantes de los años 2017-2018 a las Universidades nacionales argentinas). Otro tercio está representado por estudiantes en la franja de edad entre 20 y 24 años y el tercio restante son mayores de 25 años de edad.

Si este ejemplo se refiere a un rasgo de las trayectorias que está en el “imaginario” de los actores universitarios, existen otros que forman parte de las reglas formales de circulación por las carreras. Por ejemplo, muchos planes de estudio y regímenes académicos de las universidades establecen una duración estimada en años, una estructura de correlatividades, un límite (formal o informal) en cuanto a la cantidad de materias o asignaturas que pueden realizarse cada año, etc. Todas estas pautas funcionan también como la delimitación de una trayectoria teórica frente a la cual se dibujan diversas trayectorias reales. Un indicador entre las trayectorias teóricas y reales en la Universidad es el promedio de duración de una carrera. En general, los planes de estudio establecen una duración estimada o esperada, en horas, cantidad de materias y años de duración, frente a la cual es posible registrar la duración real de las carreras para quienes egresan de las mismas.

3.1. Multidimensionalidad del concepto de trayectorias académicas

Muchos autores hablan de trayectoria académica en singular, como un camino que sigue una persona en una institución, desde que ingresa hasta que egresa, sin embargo, a partir de los desarrollos elaborados por Bracchi y Gabbai (2009) es necesario analizar el fenómeno de las trayectorias como experiencias educativas en plural. Las autoras, en un estudio posterior, agregan que “El ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no es solamente en términos institucionales o curriculares sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (habitus)” (Bracchi, 2016:3). Así, buscan estudiar las trayectorias más allá de lo específicamente escolar - institucional y analizar el fenómeno desde una perspectiva más amplia que enriquezca la mirada sobre los fenómenos educativos.

En un sentido similar, Marquina propone que las trayectorias educativas pueden ser leídas como trayectorias socio-biográficas e indica que “García Salord (2001) señala que el concepto de trayectoria alude a los tramos que se pueden reconstruir en retrospectiva, identificando en principio, un recorrido posible y un fin (la trayectoria escolar, laboral, académica); que ofrece una visión de la dimensión temporal de las prácticas profesionales que permiten ver el ritmo y duración desde una perspectiva procesual (continuidad, discontinuidad, intervalos)” (Marquina, 2017: 3).

Por su parte, al indagar sobre las trayectorias en la educación superior, Cerezo (2015) plantea que las trayectorias educativas “refieren a la articulación entre las elecciones propias, las trayectorias familiares y las propuestas institucionales disponibles en un contexto definido, contexto que también opera condicionando los recorridos y las prácticas (Montes, 2006; Montes y Sendón, 2010)” (Cerezo; 2015: 45). De ahí se desprende que no se tratan de trayectorias lineales y homogéneas en tanto se observan múltiples formas de experimentar el tránsito por la universidad.

De esta forma se ve que los itinerarios de los estudiantes van a estar determinados por la disponibilidad de tiempo que posean para transitar la trayectoria ideal o teórica que la institución universitaria proponga a través de la organización del currículum y cómo este se compatibiliza con su situación biográfica. La organización académica y administrativa de la institución universitaria establece una serie de tiempos, ritmos y saberes que obliga al estudiante a poseer o incorporar los recursos necesarios para resolverlos.

Para Goldenhersh, Coria y Saino (2011), el momento inicial de los estudios, que supone el pasaje de la etapa anterior, “...es tan relevante para la continuidad de los estudios, como ambiguo, pues el sujeto ‘atraviesa por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero’” (Goldenhersh, Coria y Saino; 2011: 101). En ese primer año de vida universitaria se conjugan una serie de rasgos como la cuestión social; la integración a la institución universitaria; el desarraigo; la formación en la escuela media y sus reglas propias; y las experiencias en el ámbito familiar o grupos de pertenencia, que afectan el rendimiento académico de ese momento particular.

Por su parte, los autores van a encontrar que aquellos que no abandonan y deciden continuar sus estudios se van a dividir en dos subgrupos: El primero, corresponde a aquellos que han podido cumplir la carrera en el plazo establecido, sin tener problemas con sus estudios, la adaptación y el tiempo requerido. Estos se podrían caracterizar, siguiendo el concepto acuñado por Bourdieu, como los elegidos. Por su parte, los que sí han tenido dificultades ya sea por horarios de trabajo, de adaptación, de comprensión de textos u otras cuestiones, pero que de todas formas manifiestan la decisión de continuar estudiando, deben desplegar una serie de estrategias para lograr sus cometidos y escribir sus propias trayectorias.

De esta forma, las trayectorias de los y las estudiantes van a estar determinadas por las condiciones y los tiempos institucionales en las cuales desarrollan sus prácticas; las condiciones personales, que refieren a las estratégicas o tácticas que los estudiantes despliegan para apropiarse de los entornos institucionales en base a su biografía y el tiempo de adaptación o filiación que involucre el ingreso a la vida universitaria.

Ros, Benito, Germain y Justianoich (2016), identifican una serie de rasgos que asumen las trayectorias de los y las estudiantes en la Universidad Nacional de La Plata, que aportan a la comprensión de las experiencias reales de los estudiantes. El primer rasgo que observan es la discontinuidad, que asocian, de manera hipotética, a las condiciones de vida del estudiante, pero también a una posible planificación producto de una estrategia o plan. Este último caso no aplicaría a la caracterización de abandono o fracaso, sino a una posibilidad concreta que halló el estudiante para permanecer en la institución. El segundo rasgo es la fragmentación temporal entre el tiempo de aprendizaje y la acreditación. El tercer rasgo remite al desfase entre los tiempos de enseñanza y los de aprendizaje de los y las estudiantes, en virtud de la selección y organización de los contenidos que se presentan en las asignaturas. Por último, las

trayectorias de los y las estudiantes presentan la condición de ser recurrentes en los casos de recursadas, debido a que los y las estudiantes evitan el examen final o la desaprobación en instancias de evaluación (De Gatica, Bort, Romero, 2019). Realizar un estudio que permita conocer las diferentes trayectorias que realizan los y las estudiantes de la Universidad puede aportar a “desarmar aquel constructo de “alumno ideal” que se espera encontrar en la universidad, y así comenzar a favorecer la experiencia académica de los “alumnos reales” (Ezcurra, 2007).

A su vez, un estudio longitudinal desarrollado durante cuatro años a nivel nacional desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación (INET) para conocer algunas tipologías de trayectorias, si bien fue desarrollado en el nivel medio, a través de un Sistema de Seguimiento de Egresados de Educación Técnica (nivel secundario) y mediante los datos obtenidos en la primera toma de información mediante el CENUAETP 2009 (Censo realizado en el año 2009 a 44.477 estudiantes de último año de ETP Secundaria) se logró “...construir una tipología de trayectorias escolares en función de las variables interrupción temporaria y repitencia. Esta tipología reconstruye los recorridos seguidos por los y las estudiantes en su paso por la escuela secundaria y muestra la variedad de caminos posibles aún en aquellos que llegan a cursar el último año. La alteración de los recorridos previstos por el sistema educativo (en años y cursos) no necesariamente expresa la presencia de dificultades de aprendizaje. Más bien, las razones por las que un alumno repite o abandona la escuela son de diferente orden: personales, familiares, sociales e institucionales” (Longobucco y Vazquez, 2011). Este estudio formuló una tipología construida para el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos de la ETP - trayectorias regulares, trayectorias irregulares continuas y discontinuas. Las variables que componen esta tipología son: repitencia e interrupción temporaria de la escolaridad y el cambio de escuela que presenta una situación diferencial. A su vez, se lograron construir perfiles que muestran ciertas características particulares, con el fin de observar quiénes han tenido que cambiar de domicilio para hacer la escuela secundaria o aquellos que han repetido más de dos veces o interrumpido la escuela secundaria por un tiempo.

3.2. Indicadores más utilizados como sinónimos de “trayectorias académicas”

Los indicadores más habitualmente utilizados para describir, esta variable compleja que son las trayectorias académicas, desde la perspectiva institucional, (parcial

algunas veces y total en otras) son: tasa de aprobación de materias, tasa de egreso, nivel de abandono de los estudiantes de primer año, diferencia entre trayectoria real y trayectoria teórica, entre otros. También se analizan desde hace algunos años las variables que influyen en las trayectorias de los y las estudiantes, adjudicando mayor abandono a aquellos/as estudiantes que tienen bajos recursos económicos o son estudiantes de primera generación de universitarios (Tinto, 2008).

Sin embargo, muchas veces se mencionan aspectos que pueden ser considerados internos o partes de las trayectorias académicas como si fueran las trayectorias académicas de los y las estudiantes en sí mismas, es decir, aquellos indicadores que podrían pensarse como parte de la categoría conceptual “trayectorias académicas” se toman como un todo.

Numerosos autores mencionan al “abandono” como uno de los indicadores sobresalientes (García de Fanelli, 2006; Tinto, 1993; Ezcurra, 2011) poniendo énfasis en los sectores populares “recientemente” incorporados y destacando el problema como una cuestión global, ya se trate de analizar el sistema educativo en su conjunto o la deserción en una organización educativa o una carrera en particular. Asimismo, se analiza la idea de fracaso académico y abandono fundamentalmente como producto del proceso de masificación de la educación, lo que permite la inclusión de sectores de la población que no habían podido ingresar a los estudios superiores pero a la vez, al no poder retenerlos en el sistema, expulsa a esos mismos sectores, proceso al cual le asigna el nombre de inclusión excluyente, o lo que Vicent Tinto denominó “puerta giratoria” (Tinto, 2012).

Por su parte, Terigi (2007), al trabajar sobre trayectorias de nivel inicial, primaria y media, define a las trayectorias teóricas como aquellas que el sistema educativo define a través de su organización y sus determinantes, y a las trayectorias reales como aquellas que pueden coincidir o no con las teóricas, es decir, pueden ser trayectorias encausadas o no encauzadas.

Otras formas de mencionar el problema es “rendimiento académico” o “deserción académica”

François Dubet (2005) analiza que a partir de la masificación del sistema de educación superior en Francia y de la diversificación de la oferta universitaria la matriz social en las universidades cambió. El estudiante tradicional ya no representa el estereotipo del “heredero”, sino que las experiencias universitarias serán más variadas y

cambiarán según las diversas características de la vida de los y las estudiantes fuera de la universidad.

El autor menciona que los estudiantes de estratos populares sufrirán una especie de aculturación mediante la cual se transforman en estudiantes universitarios, y pronostica que aquellos estudiantes que no logren dicha aculturación terminarán desertando.

Asimismo, Dubet considera que la imagen del estudiante como “el heredero”, que caracterizaron Bourdieu y Passeron hace más de treinta años – o cincuenta -, sigue figurando como el tipo ideal de estudiante universitario. El problema que se plantea ante esta situación es la falta de un tipo ideal de estudiante para los nuevos tiempos.

Del análisis del autor cabe retomar algunos conceptos que pueden aportar a la configuración de la categoría de trayectorias educativas. Por un lado, nos sirve comprender que cuanto más masiva es la universidad más diversas serán las experiencias estudiantiles.

A su vez, también es necesario mencionar que el autor entiende que las características del estudiantes universitario rebasan las condiciones que definen a los estudiantes según el tipo de carrera y disciplina, sino que busca sus características en cuestiones que están por fuera de la misma universidad, como por ejemplo: procedencia social y escolar, rendimiento, género, autonomía o dependencia de la familia, nacionalidad, entre otras cuestiones. En cuanto a los factores intrínsecos a la universidad entiende que el lugar que éstas ocupen, según su reputación, también determina la trayectoria educativa.

En esta misma línea se inscribe el trabajo de Ana María Ezcurra (2011) quien también analiza que los cambios a nivel universitario por la masificación del sector rigen en todo el mundo. El problema que conlleva dicha masificación es una falsa inclusión, según su perspectiva una “inclusión excluyente” que perjudica a los sectores sociales más bajos.

La autora evalúa que si no se trabaja sobre el rol crítico que deben asumir las instituciones de educación superior sobre las problemáticas de deserción de las franjas sociales en desventaja, tanto por el capital cultural o por los *hábitus*

organizativos que deben adoptar en las universidades, difícilmente se cambie esa realidad.

En este sentido invita a trabajar sobre la concepción de un estudiante real y no sobre las presunciones de un estudiante ideal.

Vincent Tinto (2008) también hace referencia a las altas tasas de abandono de los y las estudiantes de los sectores menos favorecidos en las universidades. Tasas que según sostiene en sus estudios se observan en los primeros años de las carreras universitarias

Diego Alvarez Newman (2018) analiza la categoría de *primera generación de estudiantes universitarios* para englobar algunos condicionantes que presentan los y las estudiantes con dificultades en los accesos y permanencia en la universidad. Considera que suelen ser estudiantes que trabajan en tiempo completo, si bien también observa que no siempre son de estratos sociales bajos, sino que también pertenecen a los sectores medios.

“una definición más generalizada en la literatura académica acerca de los estudiantes universitarios de primera generación (en adelante EUPG) hace referencia a hijos de padres sin diploma de estudios superiores y sin experiencia en este nivel educativo (Auclair et al. 2008). La mayoría de los autores ubica a las problemáticas que subyacen de dicha población en el marco de la pertenencia a un “origen popular” desprovisto de los conocimientos propios de la cultura universitaria (Felouzis, 2008) o déficit de capital cultural (Castillo y Cabezas, 2010). El atributo de ser EUPG es interpretado generalmente como un factor condicionante.” (Newman, 2018: 49)

Si bien el estrato social de los estudiantes de primera generación universitaria no es una condición determinante, lo que sí los caracteriza es la falta de referentes en sus familias o grupo de referencia que hayan atravesado los mismos procesos que transitan estos estudiantes en la universidad. “Esta situación hace que la universidad sea percibida como algo lejano, fuera del entorno cultural propio” (Newman, 2018: 57)

4. Una primera propuesta

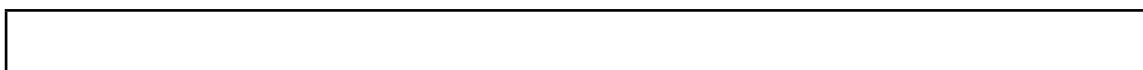
A partir de la lectura de autores como Bracchi y Gabbai, Parrino, Tinto, Marquina, Cerezo, Nicastro y Greco, entre otros/as que se han analizado en este trabajo, se generó una conceptualización multidimensional que permite reordenar y a la vez visualizar la complejidad del fenómeno en estudio.

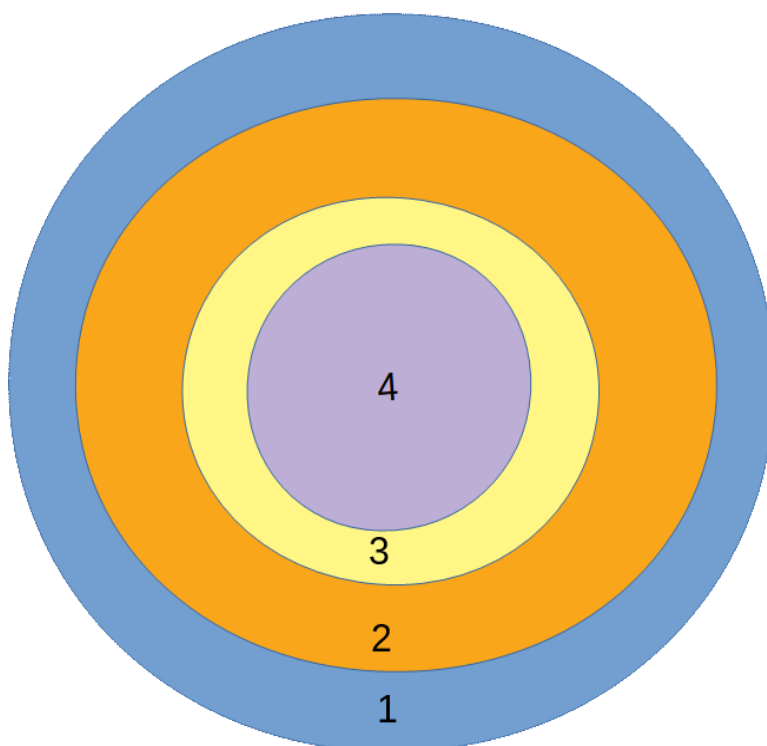
Varios de los estudios analizados sostienen que las trayectorias educativas pueden clasificarse según la perspectiva institucional y por otro lado la perspectiva personal. Tinto (2008) agrega también la perspectiva contextual de política educativa de un Estado.

A su vez, dentro de cada perspectiva, es posible encontrar una combinación de factores intrínsecos a las situaciones socio-económicas tanto del/la estudiante como de la institución universitaria que son determinados por lo que denominamos como variables de contexto político social.

A continuación, se presenta una representación gráfica que organiza los factores de incidencia en las trayectorias.

En primer lugar ubicamos los factores de contexto político social, en segundo lugar las variables institucionales, luego los factores personales, según la biografía de cada estudiante y por último la interacción entre las biografías personales y las posibilidades de afiliación en cada contexto universitario.





1. Variables de contexto político social a nivel nacional
2. Variables que se ajustan a una dimensión institucional/universitaria
3. Variables de la dimensión socio-biográfica (factores personales)
4. Variables relativas a las posibilidades individuales dentro del ámbito universitario

Variables según la dimensión a la cual se ajustan:

1. Variables de **contexto político social** a nivel nacional podemos mencionar algunos ejemplos de los indicadores los cuales se contemplan dentro de esta variable: Tasa de abandono interanual del sistema universitario argentino, matrícula total de ingresantes por año, presupuesto universitario anual, entre otros.

2. Variables representativas de la **dimensión institucional/universitaria**: Por otro lado, en cuanto a las variables de corte institucional se analizan como posibles indicadores las trayectorias teóricas esperadas por la universidad, los dispositivos de acompañamiento, las becas otorgadas de la universidad, el sistema de correlatividades, tasa de abandono, entre otros...

3. Variables de la dimensión **socio-biográfica**: dentro de la variable socio- biográfica se indagarán aspectos como: género, edad, condición de actividad, horas de trabajo, nivel educativo de los padres (clima educativo del hogar), tipo de educación media (público/privada), composición familiar, entre otras cuestiones.

4. Variables relativas a las posibilidades “individuales” dentro del ámbito universitario: Cantidad de materias inscriptas en el cuatri/año según plan, Cantidad de cursadas aprobadas en el cuatri/año según plan, Cantidad de cursadas desaprobadas en el cuatri/año según plan, Cantidad de materias aprobadas en el cuatri/año según plan, Cuatrimestres sin cursar ni rendir (evento de interrupción de esta carrera), horas de estudio semanales por fuera de la cursada, estrategias de estudio (por ejemplo si estudia con otrxs, beneficiario de becas, participación en dispositivos de apoyo (tutorías, taller de escritura, etc) entre otras cuestiones.

Se propone una primera distinción entre diversos tipos de trayectorias: trayectorias académicas de las personas y trayectorias institucionales. Las primeras aluden al recorrido académico de una persona durante su vida y las variables que se ponen en juego en las decisiones conscientes o inconscientes que va realizando el sujeto en materia educativa. Las segundas refieren al curso que toma ese recorrido específicamente en una institución, sea de educación inicial, primaria, media o universitaria y las dimensiones institucionales y variables externas a la institución que determinan esos trayectos.

La dimensión de análisis referida a lo que en el gráfico aparece como 1 - relativo al contexto político social que atañe a la educación superior permite comprender el fenómeno de las trayectorias académicas ubicándolo espacio temporalmente a la vez de hacer visibles factores intervinientes en las mismas enriqueciendo la mirada sobre el fenómeno, invitando a situar a las trayectorias como un fenómeno que puede verse afectado por el contexto en el que se desarrolle. Como por ejemplo la duplicación de la matrícula universitaria en los años del retorno a la democracia entre 1984 y 1990. Según expresa Mónica Marquina (2011) los picos expansivos coinciden con los períodos de apertura política y respeto por la autonomía, mientras que el descenso a períodos de retracción se puede observar en coincidencia con los momentos de gobiernos de facto. “Entre 1955 y 1966 crece un 75% y en 1973 se expande un 66% más, por el efecto de la creación de nuevas universidades. Luego de una reducción de la matrícula durante la

dictadura militar de 1976, entre 1984 y 1990 la apertura democrática marca una duplicación de la matrícula universitaria (107%)” (Marquina, 64, 2011)

La segunda dimensión (2 - referida a las variables institucionales) busca el mismo efecto que la primera dimensión pero, por su cercanía más directa con la temática en estudio, permite transparentar aún más variables que muestran las responsabilidades institucionales, tomando a las trayectorias tanto subjetivas como institucionales. Nicasio y Greco (2012) invitan a pensarlas, en el sentido que les da Ardoino (2005), como itinerarios en situación viendo a las trayectorias como caminos. Así la organización educativa es vista como contexto y las trayectorias como componente de la estructura organizativa tanto como resultado de la misma y proponen “... pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, (atravesando) espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado”

La tercera dimensión (3 - relacionada con factores socio-biográficos) permite caracterizar a la población en estudio con elementos intervinientes de manera directa en sus trayectorias académicas. Analizar un fenómeno constitutivo de las trayectorias como es el abandono implica analizar otros fenómenos que están detrás de las dificultades académicas tales como la condición de actividad o el clima educativo del hogar o la baja calidad de las escuelas medias sumado, en el caso de las primeras generaciones de universitarios, a menor conocimiento sobre la vida universitaria, menores aspiraciones educativas y mayores dudas sobre sí mismos (Ezcurra, 2011).

Por último, la cuarta dimensión (4 - variables que señalan las trayectorias) está compuesta por un conjunto de variables que señalan hitos de las trayectorias y que, ubicadas en el centro, se muestran como las más afectadas por las variables de los círculos que las rodean, permitiendo alejar al concepto de trayectorias de las responsabilidades y decisiones individuales y más bien analizar el fenómeno en estudio en su carácter de variable compleja y sensible a factores externos.

Bibliografía:

Alvarez Newman D. (2018) Problematizando a los estudiantes universitarios de primera generación en Colotto, Dabreinche, Presa (comp.) Políticas universitarias para el siglo XXI Perspectivas y temas de agenda, Buenos Aires, Editorial Teseo.

Bourdieu (1997), Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2010) [1964]. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Bracchi, C.; Gabbai, M.I (2009), “Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias” en Kaplan, C., Violencia Escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bracchi, C. (2016), “Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la igualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas” en TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS | VOLUMEN 2 |

Cerezo, L. (2015). Universidad, tan cerca y tan lejos: trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Chiroleau, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições. Campinas,v.20.n.2 (59).p.141-166. Brasil.

De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., & de Gatica, N. P. (2019). La Formación en el Ingreso a la Universidad. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 54–75. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12207>.

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [7/10/2022], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Ezcurra (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias, Cuadernos de Pedagogía Universitaria, UNGS, Los Polvorines.

Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

García Fanelli, Ana M. (1997). Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: Misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. CEDES/117. Serie Educación Superior. Buenos Aires.

Goldenhersh, Coria y Saino (2011) Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión.

Longobucco, H. y Vazquez, E. (2011) Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Marquina, M.; Yuni, J.A. y Ferreiro, M. (2017): “Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una Tipología” en archivos analíticos de políticas educativas, Universidad de San Andrés y Arizona State University.

Marquina, M. (2011) “El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ’90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense” en Gluz N. (Comp.) Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”, Los Polvorines: UNGS.

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Síntesis de Información, Estadísticas Universitarias 2020-2021. Buenos Aires.

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). Entre trayectorias Escenas y pensamientos en espacios de formación. Editorial Homosapiens. Buenos Aires.

Parrino, M. (2014). ¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria. Buenos Aires, Biblos.

Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. En Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Terigi, F (2009). Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. Buenos Aires.

Tinto, V (1998). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México.