

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
DOCTORADO**

TESIS

Acciones propedéuticas inclusivas intervinientes en los factores de deserción
universitaria.

La narrativa de los estudiantes de la FCE-UBA

Doctoranda: Gimena Lorenzi

Director: Dr. Pablo Matías Herrera

Miembros del Tribunal de Tesis: María Teresa Casparri, César Albornoz, Daniel Stigliano

Fecha de defensa de tesis: 16 de septiembre de 2022

A Germán, gracias por ser parte de mi vida.

Por enseñarme de nuevo a estudiar

para ser doctora sin ser médica.

Agradecimientos

Quiero darle las gracias a mi director Dr. Pablo Matías Herrera, por su confianza, orientación, guía y asesoramiento en todo el proceso de tesis doctoral. A los Doctores que acompañaron este camino de discusión y formación: Profesora Emérita Dra. María Teresa Casparri, Dr. Martín Masci, Dr. Javier García Fronti y Dra. María José Bianco.

Agradezco a la Universidad de Buenos Aires, a la Facultad de Psicología, mi primera casa de estudios y a la Facultad de Ciencias Económicas, mi casa de estudios por adopción, especialmente a la Secretaría de Doctorado y Posdoctorado. A las autoridades del Ciclo Básico Común, Rectorado y de Facultad de Ciencias Económicas por su compromiso y predisposición para apoyar esta investigación. A los estudiantes que participaron de este estudio. A mis profesores, quienes me instruyeron académicamente, a mis referentes políticos quienes guiaron mi formación, y a mis colegas que supieron estar a la par.

Gracias a los amigos y las amigas que me sostuvieron emocionalmente, aquellos y aquellas que fueron parte de mi vida desde los inicios de mis estudios superiores hasta hoy. Y a mi familia, por mis raíces y porque hicieron lo que pudieron por “estar” sin entender en absoluto el mundo académico.

Resumen y palabras clave

Esta investigación trabaja sobre el análisis del fenómeno de la deserción universitaria de ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). El objetivo es proponer acciones propedéuticas inclusivas para intervenir sobre los factores de deserción universitaria incorporando la narrativa de los ingresantes a la FCE-UBA. Para lograrlo, se desarrolla un análisis de las acciones organizacionales para ingresantes de la FCE y se indaga a los estudiantes sobre el fenómeno de la deserción a través de un cuestionario autoadministrado y de biografías narrativas. Además, se realizan entrevistas en profundidad a las autoridades de ciertas unidades académicas. A partir de los resultados obtenidos, se ofrece un conjunto de propuestas que apuntan a evitar la deserción, mejorar las acciones llevadas a cabo actualmente por la universidad, para que sean inclusivas, y modificar el programa para ingresantes Económicas + Vos de la facultad.

Palabras clave:

FCE-UBA;

Factores de deserción universitaria;

Acciones propedéuticas inclusivas;

Narrativas de los estudiantes;

Falacia del mérito.

Índice general

Resumen y palabras clave.....	11
Introducción.....	17
Capítulo I: La deserción en la FCE-UBA y las acciones propedéuticas inclusivas	23
1.1. La deserción universitaria y los sistemas de ingreso.....	25
1.1.1. Sistema educativo superior: organización e ingreso.....	25
1.1.2. La Universidad de Buenos Aires y el sistema de gestión organizacional	33
1.1.3. Facultad de Ciencias Económicas y el programa Económicas + Vos.....	39
1.2. La deserción universitaria y las acciones propedéuticas inclusivas	45
1.2.1. Las acciones organizacionales: responsabilidad e inclusión	46
1.2.2. Acciones propedéuticas como estrategia de inclusión	52
1.2.3. Continuidades y discontinuidades de las acciones organizacionales	57
1.3. La deserción universitaria y sus factores asociados	59
1.3.1. Conceptualización de la deserción universitaria	60
1.3.2. Enfoques de la deserción universitaria	66
1.3.3. Factores de deserción universitaria: diversas perspectivas.....	72
Capítulo II: Los ingresantes de la FCE-UBA y los factores de deserción universitaria	80
2.1. Estrategia y diseño de investigación.....	82
2.1.1. Diseño metodológico	83
2.1.2. Estrategia de investigación: la inclusión de los estudiantes	85
2.1.3. Recolección de datos cuantitativos: los ingresantes a la FCE-UBA	89
2.2. Inclusión de los estudiantes: los factores de deserción.....	93
2.2.1. La inclusión de los estudiantes en el fenómeno de la deserción	93
2.2.2. Prueba piloto del cuestionario: análisis y modificación	96
2.2.3. Las biografías narrativas: inclusión de los estudiantes.....	98
2.3. Las acciones organizacionales en relación con la deserción universitaria	102
2.3.1. Acciones organizacionales vigentes: deserción universitaria.....	103
2.3.2. La deserción universitaria y las acciones organizacionales: la gestión.....	108
2.3.3. Acciones organizacionales de la FCE-UBA.....	111
Capítulo III: Acciones propedéuticas inclusivas. Análisis de las narrativas de los estudiantes	116
3.1. Las narrativas de los estudiantes: los factores de deserción.....	117
3.1.1. Factores de deserción: análisis cuantitativo.....	118
3.1.2. Factores de deserción: análisis cualitativo.....	123
3.1.3. Narrativa de los estudiantes: algunos impactos de la educación de emergencia	134
3.2. Análisis de las acciones organizacionales	142

3.2.1. Acciones organizacionales propedéuticas responsables.....	142
3.2.2. Factores de deserción: análisis de las narrativas de la gestión	147
3.2.3. Las acciones organizacionales: algunos impactos de la educación de emergencia.....	157
3.3. Propuestas para hacer inclusivas las acciones propedéuticas.....	164
3.3.1. Recomendaciones para evitar la deserción.....	164
3.3.2. Acciones propedéuticas: propuestas para ser inclusivas	170
3.3.3. Recomendaciones para mejorar el programa E+V	172
Conclusiones.....	177
Referencias bibliográficas	187
Anexo 1: Encuesta para estudiantes FCE-UBA	203
Anexo 2: Guía de preguntas de biografías narrativas.....	210
Anexo 3: Guía de temas de entrevistas a gestores.....	211
Anexo 4: Explicación de los modelos de probabilidad	212
Anexo 5: Variables operacionalizadas para el modelo de probabilidad.....	216

Índice de tablas

Tabla 1: Presentación de variables modelizadas y sus resultados.....	121
Tabla 2: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes abandonaron.....	125
Tabla 3: Matriz de análisis de factor de deserción socioeconómico desde las biografías narrativas de quienes abandonaron.....	126
Tabla 4: Matriz de análisis de factor de deserción académico desde las biografías narrativas de quienes abandonaron.....	127
Tabla 5: Matriz de análisis de factor de deserción organizacional desde las biografías narrativas de quienes abandonaron.....	127
Tabla 6: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron	129
Tabla 7: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron (Continuación)	130
Tabla 8: Matriz de análisis de factor de socioeconómico individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron.....	131
Tabla 9: Matriz de análisis de factor de académico desde las biografías narrativas de quienes permanecieron	132
Tabla 10: Matriz de análisis de factor de deserción organizacional desde las biografías narrativas de quienes permanecieron.....	133
Tabla 11: Cuadro comparativo de encuestas realizadas por la emergencia educativa	137
Tabla 12: Matriz de análisis de la educación de emergencia, como positiva desde las biografías narrativas de los estudiantes	138

Tabla 13: Matriz de análisis de la educación de emergencia, como negativa desde las biografías narrativas de los estudiantes	139
Tabla 14: Análisis de las acciones organizacionales: CBC y Rectorado	144
Tabla 15: Análisis de las acciones organizacionales: FCE.....	145
Tabla 16: Matriz de análisis de los sistemas de seguimiento en las narrativas de los gestores	147
Tabla 17: Matriz de los factores de deserción en las narrativas de los gestores.....	148
Tabla 18: Matriz de análisis de articulación con el nivel medio en las narrativas de los gestores	150
Tabla 19: Matriz de análisis de la falacia del mérito en las narrativas de los gestores	151
Tabla 20: Matriz de análisis del CBC como ciclo propedéutico en las narrativas de los gestores	152
Tabla 21: Matriz de análisis de la imagen de la UBA en las narrativas de los gestores ...	153
Tabla 22: Matriz del cuerpo docente del CBC en las narrativas de los gestores.....	155

Introducción

El tema de esta investigación son los factores de deserción universitaria, teniendo en cuenta la voz de los estudiantes, enfocada en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para ello se trabajan las acciones organizacionales que se llevan adelante para evitar el abandono de los estudios. En las últimas décadas, la población de estudiantes en el nivel de educación superior se mantiene constante o bien tiende a aumentar levemente, sin embargo, las tasas de graduación han disminuido. Existen diversos niveles de conceptualización de la deserción: el individual, el organizacional y el nacional. En este caso la problemática a trabajar es la deserción estudiantil desde el punto de vista organizacional, y que afecta principalmente a los ingresantes. Los factores desencadenantes no se encuentran sistematizados en la literatura nacional, ni tampoco qué acciones organizacionales facilitan o desfavorecen la permanencia estudiantil.

Argentina cuenta con un sistema educativo de carácter universal y obligatorio, el cual se complementa con un acceso irrestricto y gratuito en el nivel superior de gestión pública. Esta política educativa cuenta, además, con un sistema o conglomerado de instituciones privadas. Una de las problemáticas dentro del ingreso irrestricto en el nivel superior son los índices de deserción, especialmente en los primeros y últimos años de las carreras. Esto implica gastos de fondos públicos en ingresantes e infraestructura para estudiantes que inician sus estudios,

pero no los finalizan y, mucho más aún, para estudiantes que están por graduarse, pero no lo hacen.

Según la bibliografía especializada, las causas de deserción en el nivel superior implican varios factores. Estos factores comprenden cuestiones intrínsecas a los sujetos, como dificultades académicas, problemas vocacionales, hábitos de estudio incorrectos, entre otros. También existen factores intermedios, como diferencia de expectativas, motivaciones, falta de integración, y factores externos a los sujetos, como los institucionales u organizacionales. En esta investigación se trabajan como factores individuales, organizacionales y académicos. La preocupación acerca de la deserción o permanencia generalmente se problematiza desde el punto de vista presupuestario, asumiendo que se invierte mucho en estudiantes que no finalizan su carrera. La interrupción de los estudios superiores no solo afecta a quienes abandonan y a sus familiares, sino también al Estado, la comunidad y las universidades. En los últimos años, la matrícula de ingresantes se mantiene relativamente constante, mientras que la tasa de graduación tiende a disminuir, en comparación con sus ingresos. Una variable preponderante para abandonar los estudios se relaciona con el bajo nivel de rendimiento académico, dando cuenta de una cuestión de meritocracia, de responsabilidad o voluntad individual de desertar, cuestiones a desarrollar en esta investigación. Las posturas que aborda la bibliografía especializada acerca de los factores o causas de fracaso en la permanencia en el ámbito universitario toman en cuenta dicha variable y asumen nuevas.

A pesar de contar con una política de ingreso irrestricto, los índices de deserción actual en el sistema de educación superior dan cuenta de que, dicha política por sí misma, no implica necesariamente un acceso irrestricto. Este estudio aporta una mirada sobre la formación propedéutica inclusiva teniendo en cuenta no solo acciones de prevención, sino una formación por ciclos diferenciada según las problemáticas de los estudiantes que se enfoque específicamente en el ingreso. Por ello responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las acciones organizacionales propedéuticas inclusivas que intervienen sobre los factores de deserción universitaria incorporando la narrativa de los estudiantes de la FCE-UBA?

El objetivo de esta investigación es, entonces, proponer acciones propedéuticas inclusivas para intervenir sobre los factores de deserción universitaria incorporando la narrativa de los estudiantes de la FCE-UBA. Se desprenden tres objetivos específicos, a saber: describir el fenómeno de deserción universitaria en la FCE-UBA en relación con las acciones organizacionales para ingresantes; analizar las narrativas de los estudiantes a la FCE-UBA en correspondencia con los factores de deserción universitaria. El último objetivo específico

es proponer modificaciones en las acciones organizacionales que intervengan en los factores de deserción incorporando las narrativas de los estudiantes para que estén dotadas de carácter propedéutico e inclusivo.

La principal hipótesis es que la incorporación de las narrativas de los estudiantes, en relación con los factores de deserción, le darán a las acciones organizacionales el carácter de propedéutico inclusivo. Para poder trabajar esta hipótesis principal, se desprenden una serie de hipótesis secundarias. En primera instancia, que la FCE -UBA no cuenta con datos específicos sobre el fenómeno de la deserción, por lo que sus acciones organizacionales son fragmentarias y descoordinadas. En segunda instancia, que las acciones organizacionales que se llevan adelante no cuentan con el carácter de propedéutico inclusivo, y no fueron, en la mayoría de los casos, planificadas para trabajar sobre los factores de deserción, por lo tanto no tienen especificidad alguna en la temática. En tercer lugar, que la visibilización e incorporación de las diversas narrativas permite mejorar las acciones organizacionales para cuenten con el carácter propedéutico inclusivo, e intervengan adecuadamente sobre los factores de deserción universitaria en la FCE-UBA.

Luego de realizar el planteamiento del problema, se realiza un análisis de la implicación, en tanto es necesario visibilizar ciertos posicionamientos para poder tomar la distancia adecuada. En algunas ocasiones es posible que se utilice la primera persona del singular para dar cuenta de la posición de la investigadora. El acto de investigación es una acción individual y colectiva a la vez. Se trata de dar cuenta de algunas cuestiones relacionadas con el sujeto de la investigación y su relación con la verdad, el saber y la posibilidad de convertirse en investigador, desde la práctica de investigación en las ciencias sociales. Se exponen ciertas dificultades, como investigadora, que se presentan al trabajar en el campo de las ciencias sociales y cómo es necesario retrabajar constantemente la relación de implicación entre el investigador y su objeto de estudio (Lorenzi, 2012a).

La investigación nace como parte de una preocupación personal al ocupar un cargo de gestión dentro de la UBA, en el año 2010, más precisamente en el Ciclo Básico Común (CBC). Fue imperioso repensar la universidad, su función y tarea, repensar los sujetos que se alojan y los profesionales que se forman en el marco ideológico de sostener y construir una sociedad de derecho más democrática e inclusiva, en tanto, los sectores menos favorecidos no ingresan al nivel superior, y de hacerlo, tienen grandes barreras de distinta índole que llevan gradualmente a la deserción del estudiante. Por ello durante la investigación, bajo los ideales de una sociedad más justa e inclusiva, fue necesario trabajar

la implicación y el criterio de verdad al que se intenta llegar, como final de un recorrido de indagación.

La implicación es "...el conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional. La segmentaridad y la transversalidad actúan en el sentido de especificar y modificar las implicaciones de cada uno de ellos, mientras que la ideología procura uniformarlos" (Lourau, 1994:270). Finalmente toda investigación funciona como una intervención organizacional y en la vida cotidiana del investigador. El análisis de implicación intenta ayudar a la "toma de conciencia" de dicha intervención (Lourau, 1994: 140). Es necesario trabajar sobre la implicación para evitar que las propias consideraciones, los supuestos o los preconceptos, invisibilicen cuestiones o problemas que surgen de esa "realidad" que se observa o intenta explicar. Una vez analizada la implicación es posible mantener cierta distancia práctica con el "objeto de estudio", pero se mantiene el supuesto de que existe una diferencia, una distancia posible entre el objeto y el sujeto de estudio.

Como se menciona en los agradecimientos de esta investigación es necesario partir de la idea que no cuento con ninguna de las probabilidades, estadísticamente hablando, de llegar al lugar donde estoy en este momento. Según los estudios estadísticos que aquí se presentan, por las características sociodemográficas propias de mi capital simbólico, no debería siquiera haberme recibido en una carrera de grado en la UBA. Ello es un punto de partida importante a mencionar, pues da cuenta de cierta búsqueda personal de "por qué yo sí y otros no". Al ocupar mi primer cargo de gestión dentro del CBC esta preocupación se multiplicó exponencialmente, pues se encontraba a mi cargo una serie de decisiones para implicaba a más de ochenta mil estudiantes, que como yo, iban a transitar esas mismas aulas, esos mismos problemas y dificultades. Durante esa gestión, colaboré personalmente con las autoridades de la FCE para crear y coordinar las acciones de Programa para ingresantes Económicas más Vos (programa E+V). Por lo cual conozco las acciones del programa desde su nacimiento, de hecho desde la colocación de la marca, ya que organizacionalmente contaba con un nombre técnico (PACENI¹) en relación con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Posteriormente, trabajé directamente en el programa como parte de la Subsecretaría de Planificación Educativa en la FCE y en la Secretaría de Extensión Universitaria cuando se realizó su traspaso., dentro de la misma facultad Es necesario mencionar que trabajar dentro

¹ Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática.

de las diversas secretarías de la FCE y CBC ha permitido no sólo la accesibilidad a la información de manera mucho más simple, sino a los informantes claves. Conocer y colaborar directamente, a través del conocimiento técnico y de gestión con las autoridades de la UBA implica una cercanía y familiaridad con la que no todos los investigadores cuentan. Reflexionar y explicitar sobre esta posición de poder privilegiada es necesario para avanzar en la investigación. No solo por la proximidad, sino porque se resaltan cuestiones a las que otros investigadores pueden no tener acceso directo (Meo y Navarro, 2009). De este modo se "...busca iluminar la relación del sujeto con el conocimiento (quién objetiva) y no la relación del objeto con el conocimiento (lo que es objetivado y cómo)" (Meo y Navarro, 2009, 36).

Es necesario dar cuenta de esta posición tanto como preocupación de experiencia personal, como partícipe de la gestión dentro de la organización. La elección de la temática no es azarosa, es una temática que acompaña toda la trayectoria de gestión, de docencia y de investigación. Hacer caso omiso de esa tensión sería un error dentro de las investigaciones en las ciencias sociales. Explicitar estos posicionamiento no necesariamente supone tomar distancia, pero si al menos advertir al lector y a la propia investigadora el lugar desde el cual desarrolla, indaga y reflexiona sobre la problemática (Herrera, et al, 2021).

Esta investigación se estructura del siguiente modo, a saber, una primera parte de análisis de las acciones organizacionales para ingresantes de la FCE-UBA en relación con la deserción universitaria a través de una revisión bibliográfica para dar cuenta de un marco de referencia. Una segunda parte donde se trabaja un modelo metodológico específico en el que se indaga a los estudiantes sobre el fenómeno de la deserción para arribar a los factores de esta población específica. Luego, se ofrecen recomendaciones a fin de mejorar la propuesta del programa E+V ya existente desde hace diez años.

La perspectiva que se utiliza es la participación de los estudiantes en el fenómeno a analizar, por ello es necesario el planteo de las acciones propedéuticas inclusivas desde las narrativas de los estudiantes. Las acciones propedéuticas inclusivas implican acciones permanentes de detección y prevención temprana que trabajan de manera integral e integrada sobre los estudiantes. Se agrega el adjetivo "inclusivas" que, aunque redundante, fortalece el foco conceptual para intervenir sobre la problemática de deserción universitaria de manera integral, integrada y preventiva para dichos ingresantes.

Para trabajar sobre los objetivos e hipótesis se han desarrollado tres capítulos. En el primer capítulo se trabaja el primer objetivo de la tesis, dando marco a cómo es el sistema de

educación superior argentino, así como las conceptualizaciones de factores de deserción y acciones propedéuticas inclusivas. En el segundo capítulo se realiza el planteo metodológico, presentando las herramientas y procedimientos de recolección de datos y de procesamiento de la información. Las técnicas de recolección de datos son mixtas. Cuestionario a estudiantes, biografías narrativas, observación de sitios web y folletería, y entrevista a gestores de la universidad. Asimismo, se han utilizado dos técnicas de procesamiento: análisis documental manual y sistematizado y un modelo de probabilidad.

En el tercer capítulo se presenta el análisis y los principales hallazgos obtenidos tanto en la voz de los estudiantes, a través de los cuestionarios como de las narrativas de los mismos, y la participación de los gestores. También se realiza el análisis de las acciones en relación con los factores de deserción, para dar cuenta si las mismas son propedéuticas inclusivas. Si bien no era parte de la investigación se han incluido algunas técnicas de recolección y posterior análisis en correspondencia con la pandemia, ya que parte la investigación fue atravesada por ella, si bien los hallazgos son preliminares dan cuenta del modo en que impactó dicho contexto global en la educación superior. Se concluye con los principales resultados en relación con cada uno de los objetivos e hipótesis. Se presenta cómo la lógica de la igualdad de oportunidades redonda en cierto *habitus* organizacionales en relación con la meritocracia, el esfuerzo y las capacidades propias para “sobrevivir en la universidad”.

Capítulo I

La deserción en la FCE-UBA y las acciones propedéuticas inclusivas

La educación es una de las instituciones más antiguas de la sociedad y su nivel de importancia crece día a día. Pensar en la sociedad del conocimiento, la globalización y la interconexión mundial y local no será posible sin una población educada. A su vez, según declaraciones de organismos internacionales, la educación es un derecho que, al mismo tiempo, habilita al desarrollo de nuevos derechos.

El desarrollo de los territorios es pensado en función de la cantidad de profesionales, es decir, de los sujetos que han transitado la educación superior. Argentina tiene un sistema de educación superior optativo, público y gratuito. Además, cuenta con todo un conglomerado de instituciones terciarias no universitarias y el sistema de gestión privada. Uno de los objetivos de esta investigación es describir el fenómeno de deserción universitaria en ingresantes a la FCE-UBA y las acciones organizacionales vigentes. Para poder desarrollar este objetivo, es necesario, primero, dar cuenta del sistema educativo superior argentino explicando su origen y algunos de sus mitos.

Es necesario dar cuenta de la UBA, en especial por su particular sistema de ingreso irrestricto a través del CBC. Muchos autores coinciden en pensar que este sistema sin acciones específicas no hace más que aumentar las desigualdades de origen, que hacer una selección

darwiniana natural. Por ello, luego se describen las acciones que se llevan adelante desde 2009 a la actualidad en la FCE a través de su programa E+V.

Pensar en la masividad y diversidad de estudiantes, así como en la desigualdad de oportunidades como parte de la lógica del mérito, lleva a presentar el cuerpo teórico de Investigación e Innovación Responsable, cuya sigla es RRI por su designación en inglés *Responsible Research and Innovation* en relación con las acciones anticipatorias, reflexivas y de inclusión que debe tener una organización como es la universidad. Para ello, se presenta el concepto de acciones propedéuticas inclusivas en tanto acciones que anticipan e incorporan a la población vulnerable dentro del sistema de educación superior conforme con el concepto de universidad cívica. Esta noción revaloriza los tres pilares de la universidad post reforma de 1918: docencia, investigación y extensión.

Una universidad que se piensa a sí misma, que reflexiona sobre sus acciones o inacciones dará cuenta de una universidad cívica. Es necesario, para ello, explicar las acciones propedéuticas inclusivas en correspondencia con los *habitus* institucionales y las diferencias de expectativas entre estudiantes y la organización. Teniendo en cuenta esas diferencias de origen y el carácter eminentemente meritocrático de la universidad, se plantean los diversos enfoques existentes sobre el fenómeno de la deserción y se aclara, entre otros aspectos, que la mayoría de ellos van hacia la meritocracia, excepto el enfoque crítico que plantea a la educación como reproductora de desigualdades.

El concepto deserción, es laxo y de diversas vertientes. Por ello, se toma el concepto de Vincent Tinto, quien tiene un enfoque integracionista en tanto no solo habla de niveles diferenciales de deserción, sino de que uno de los factores más importantes para evitar la deserción es el nivel de integración y compromiso que tengan los estudiantes con la organización. La literatura, además, presenta diversos factores que se relacionan con la deserción estudiantil universitaria que van desde variables individuales hasta socioeconómicas, organizacionales y académicas. Cada uno a su vez contiene diversas dimensiones que se desarrollan para luego trabajar en el capítulo siguiente cómo se operacionalizarán las variables y las dimensiones.

Mientras se sostenga un sistema de educación público, gratuito y de acceso irrestricto, con este panorama de diversidad estudiantil y masificación, no se hará otra cosa que aumentar las desigualdades. Esta lógica plantea una universidad solo para cierta elite que cuenta con el capital cultural y el *habitus* que la organización pretende para permanecer y terminar sus trayectorias educativas satisfactoriamente. Una universidad en tanto tal debe pensarse

éticamente para poner en marcha acciones propedéuticas inclusivas a fin de evitar la deserción.

1.1. La deserción universitaria y los sistemas de ingreso

El derecho a estudiar en el nivel superior quedó en principio asociado al derecho a ingresar a la universidad y, más tarde, se consideró como el derecho a permanecer en ella en un sentido meritocrático; sin embargo, ha quedado relacionada con una cuestión voluntarista partiendo de que todos tienen las mismas capacidades cuando ingresan a la universidad. Hoy en día, gran parte de la educación superior argentina es sustentada con fondos públicos y es de ingreso irrestricto. No se puede afirmar que este sistema de ingreso y la gratuidad signifiquen, automáticamente, igualdad de oportunidades para todos. Lo que se trabaja en este apartado inicial es, primero, el conglomerado de instituciones y sistemas que conviven en Argentina respecto de la educación superior. Se analiza cómo fue su proceso y algunos de los mitos de origen de la universidad argentina, como su ingreso y su gratuidad.

Se trabaja específicamente qué sucedió con el origen de la UBA y cómo fueron los vaivenes en función de la historia político-económica de nuestro país. La UBA es la universidad más grande y prestigiosa de la Argentina. Por ello, sus acciones suelen ser tomadas como ejemplo por el resto de las universidades del país. Al tener un sistema de ingreso irrestricto, como es el CBC, donde el único requisito es tener un título de nivel medio, muchos autores plantean que se prolonga el período de deserción en tanto el simple hecho de tener un ingreso irrestricto no hace necesariamente al acceso y permanencia de los estudiantes. Por ello, se plantea qué acciones ha llevado a cabo la FCE a través del programa E+V para evitar la deserción, es decir, las que luego se trabajarán como acciones propedéuticas inclusivas.

1.1.1. Sistema educativo superior: organización e ingreso

El acceso a la educación es un derecho fundamental, hoy en día sigue siendo esencial para el progreso económico y social de las regiones. Mejora la salud, disminuye la pobreza y la inequidad de género, entre otras cuestiones (Burneo y Yunga, 2020). El acceso equitativo de la educación superior está dentro de la Declaración Universal de los derechos humanos (Naciones Unidas, 1948). La UNESCO, en 1998, ratificó el valor primordial que tiene garantizar el acceso universal a la educación superior, lo mismo que el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. La enseñanza superior debe ser de acceso sin restricciones, igualitario y en consideración con la capacidad de cada uno (ONU, 1966).

En la sociedad actual, avanza el conocimiento y la tecnología. La economía se basa en esos pilares, en función de ello, la educación superior es un derecho humano universal, por lo que debe ser uno de los estándares de inclusión por parte del Estado garantizando su acceso y permanencia.

Según lo publicado anteriormente (Lorenzi, 2020), Argentina es, después de Cuba, el país de la región con mayor tasa de personas entre 18 y 24 años. Es decir que se cuenta con un alto porcentaje de gente en edad de estudiar y estos valores se mantienen desde hace más de dos décadas. La población estudiantil pasó de 1,2 a 1,9 millones de estudiantes desde el 2006 al 2016, aumento que se explica por el mayor acceso a la educación por parte de jóvenes que completan sus estudios secundarios y por una mayor demanda de la población adulta por educación postsecundaria (Fachelli y López-Roldán, 2017). En 2019, hay 516.305 estudiantes en el sistema universitario (SPU, 2022). Sin embargo, el número de egreso de estudiantes es de 125.818.

La fundación del sistema de educación superior argentino no cuenta con una misión social reconocible desde el Estado y fue recorriendo diversos caminos, especialmente bajo los intereses de las profesiones liberales. Es necesario dar cuenta de ese recorrido para reconocer qué objetivos cumple la universidad en general en nuestro país. La primera universidad fue creada en 1614 por los jesuitas, que luego se convirtió en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta universidad colonial será cuestionada incluso antes de la declaración de la independencia. La UBA se crea más ligada a intereses locales, siendo parte de lo que se denomina “universidad de los abogados”, bajo la supervisión del Estado de la Provincia de Buenos Aires. Durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, se le quitan los fondos para su desarrollo y es recién con Juan María Gutiérrez, hacia 1870, que se formula la necesidad de autonomía, bajo un perfil profesionalista.

Posteriormente, se dicta la Ley Avellaneda que otorga importantes facultades a las universidades y se crean la Universidad Nacional de La Plata, la del Litoral y la de Tucumán. Desde la declaración de la independencia hasta la Reforma Universitaria de 1918, las universidades se desarrollan como un apéndice del Estado constituyendo la formación de las nuevas elites políticas locales, por ello se caracteriza por un desarrollo lento y dispar. La Reforma Universitaria de 1918 tuvo gran impacto no solo en el país sino en toda la región. El movimiento de jóvenes rechazaba el tradicionalismo católico y el manejo de camarillas oligárquicas que manejaban la universidad. Encarnaba los reclamos de autogobierno, representación estudiantil y de graduados, modernización de la enseñanza y un fuerte compromiso social. Este proceso fue interrumpido por los diferentes golpes militares. Hacia

1950, había más de setenta universidades en la región, en su mayoría públicas con una matrícula que no supera los doscientos mil estudiantes. En este período, la universidad se desarrollaba en función de las necesidades del Estado y como modo de ascenso social (Krotsch, 2009).

La segunda reforma comprende el período que va de 1950 a 1985. Es un período caracterizado por la sustitución de importaciones, una migración rural-urbana, el crecimiento de las ciudades y el desarrollo de la cultura urbana, que dará comienzo al denominado desarrollismo con voluntad de modificar el modelo universitario tradicional. La educación superior se torna importante para la formación de recursos humanos, se intenta modernizar el sistema educativo con nuevos métodos educativos y vincularlo con la economía de la región bajo el modelo educativo norteamericano. Este período se caracteriza por el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas.

Hacia 1975, el número de instituciones de educación superior crece notablemente, con gran emergencia del sector privado, bajo el predominio de la Iglesia católica. Entre 1971 y 1974, se crearon dieciséis universidades nacionales. Sin embargo, se mantenía el modelo de “universidad de abogados” con baja matrícula femenina, pero con un crecimiento en la matrícula general. Este crecimiento se verá mermado durante la última dictadura militar. Durante este período el movimiento estudiantil aumenta fuertemente. A su vez, se incrementa el número de instituciones superiores no universitarias, pero con menos identidad y prestigio que el sistema universitario. Posteriormente, el acceso a la educación se masifica, con tasas de crecimiento del 300% para 1980. Hacia la década del '70, en Europa, la tendencia en la educación superior hace un giro hacia “la autonomía evaluada”; dicha tendencia llega a América Latina diez años después, en plena crisis del Estado benefactor, crisis desde el plano político, económico y social (Krotsch, 2009).

Diversos organismos internacionales señalaban que la educación superior debía servir para incrementar la productividad de la economía. Así, el conocimiento se volvió el andamiaje fundamental para el cambio productivo, la democratización política y la equidad social. La matrícula en educación superior comenzó a aumentar de modo exponencial luego del regreso de la democracia y hacia la década del '90 con menor tendencia, pero con crecimiento al fin. Ya se mencionó el crecimiento de las instituciones de diversos tipos de gestión y categorías para esta época. Para lograr la reforma realizada en los '90, la participación de los organismos internacionales fue fundamental, especialmente en la construcción de la agenda de dichas reformas. A principio de los '90, se introducen una serie de medidas políticas de corte neoliberal, que orientaban la educación hacia el mercado, hacia mecanismos de control

y regulación, con tendencia hacia la diversificación y la competencia entre los sujetos e instituciones.

La creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas, luego de 1993 ha tenido una tendencia hacia el mercado y la investigación orientada, la eficacia, la eficiencia y el profesionalismo. Gran parte de estas universidades se han creado en el conurbano bonaerense, lo que afecta especialmente la matrícula de la UBA con una migración de estudiantes hacia estas nuevas instituciones. En 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior N° 24521 que regula la creación de organismos de control, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Consejo de Universidades, etcétera. Durante este período de reformas, uno de los paradigmas es la evaluación para la eficacia y la eficiencia, así como la posibilidad de arancelamiento del sistema de educación superior para aumentar la equidad, la generación de recursos propios y el control del presupuesto bajo las prácticas de *accountability*.

Se puede dividir a las universidades según su momento de creación²: 1) universidades iniciales, desde 1800 hasta 1944; 2) universidades regionales, de 1945 a 1983 y por último 3) las universidades de la Ley Federal de Educación que implica de 1983 al día de hoy (Fernández Lamarra, 2003). El sistema cuenta con seis universidades del período inicial, veinte del período de las universidades regionales y treinta y tres de la Ley Federal de Educación. Se le suman tres universidades provinciales y cinco institutos universitarios también reconocidos en la última década.

Argentina cuenta con un sistema de educación superior complejo. Ante la falta de protagonismo del Estado, se habla de una universidad que “no tiene origen”. Con el temprano acceso de las clases medias, el sistema se masificó, su fuerte raíz en la autonomía se manifiesta en el movimiento de Reforma de 1918. A su vez, se puede hablar de una “universidad interrumpida” por los quiebres entre 1966 y 1983 (Krotsch, 2009) y de corte neoliberal hacia 1993. En este último período, se produjo un quiebre en la identidad de las universidades y se las denomina “identidades alteradas”, ya que la crisis de la razón moderna

² El autor subdivide los períodos en: 1) universidades iniciales, las cuales comprende los períodos de a) período colonial, b) la organización nacional, c) oligarquía y liberal y d) la reforma universitaria, es decir desde 1800 hasta 1944; 2) universidades regionales, las cuales abarca e) el peronismo, f) restauración reformista, g) peronismo de los 70 y h) la dictadura militar, es decir de 1945 a 1983 y por último 3) las universidades de la Ley Federal de Educación que implica i) la recuperación democrática, j) los 90 y k) las del kirchnerismo que comprende de 1983 al día de hoy.

afecta el proyecto de las universidades tradicionales formando a “compradores de diplomas” (Mollis, 2003).

El sistema de educación superior argentino está sustentado con fondos públicos y en muchas instituciones es de ingreso irrestricto. A su vez existe una oferta de educación superior privada. Muchos autores (Mollis, 2001) sostienen que no es un verdadero sistema sino un conglomerado de instituciones. La educación en Argentina es un derecho constitucional, y podría pensarse que dicho derecho se garantiza por medio del “ingreso” irrestricto, pero ello no garantiza un “acceso” irrestricto con igualdad de oportunidades. El ingreso irrestricto es condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior (Gessaghi y Llinás, 2005).

Los sectores menos favorecidos no ingresan al nivel superior, y de hacerlo, tienen grandes barreras culturales, sociales, económicas y cognitivas. La educación secundaria es marca de diferenciación social, las personas de bajos ingresos están excluidas del sistema antes de acceder y terminar el nivel medio; solo aquellas personas del sector medio que sobrevivieron a la educación media están en condiciones de elegir continuar sus estudios en el nivel superior (Mollis, 2001). Es necesario pensar en un sistema de ingreso irrestricto y evaluar las estrategias para favorecer la permanencia de los estudiantes una vez que ingresan.

Teniendo en cuenta el modo de ingreso, el sistema de educación superior argentino involucra diversos modos, entre ellos se encuentran:

- a) Examen de ingreso: esta estrategia se desarrolla mayormente en universidades privadas y en algunos institutos prestigiosos de formación terciaria. Mediante este sistema, se sujetan las posibilidades de ingreso a las competencias y saberes que los estudiantes puedan efectivamente demostrar en un examen o en una serie de ellos. El problema de la brecha de saberes entre la escuela media y la educación superior es puesto fuera de la institución de educación superior y deja al estudiante librado a sus posibilidades en el momento de remediar las falencias de formación previa;
- b) Cursos de preingreso: esta estrategia es desarrollada por algunas universidades nacionales públicas —especialmente en carreras con amplia demanda y exigencia como pueden ser Medicina, determinadas ingenierías y Agronomía— y por algunas universidades privadas. Estas estrategias ensayan acciones remediales, ya sea coordinadas con las escuelas secundarias de su zona de influencia, ya sea instancias de preingreso o mediante una combinación de ambas. Estas muestran a las instituciones de educación superior asumiendo una corresponsabilidad dentro del sistema educativo;

c) Ingreso irrestricto: como en la Universidad de Buenos Aires e instituciones de nivel terciario. Este sistema habilita el ingreso directamente con el título secundario y deja que sea el proceso educativo del estudiante dentro de la institución el que repare las deficiencias traídas o establezca los límites a los que pueda llegar, si fuere el caso. Aunque parecen soslayar el problema, en realidad lo que hacen es procesarlo como riesgo personal de cada estudiante al que, teóricamente, se le dieron las oportunidades (Gessaghi y Llinás, 2005, p.12-13).

Algunos autores plantean que el estilo de ingreso al nivel superior plantea una selección implícita, es decir que los criterios de ingreso irrestricto ocultan ciertos cumplimientos no dichos (García Guadilla, 1991; Sigal, 2003). Los ingresantes deben contar con ciertas capacidades previas necesarias para sobrevivir y adaptarse al ámbito universitario, en otras palabras, contar con capital cultural específico para adaptarse correctamente al nivel superior (Bourdieu y Passeron, 1981). Este modo de ingreso irrestricto demora la expulsión dentro del mismo sistema educativo, siendo los sectores más desfavorecidos quienes no suelen estar en condiciones de afrontar las exigencias del nivel superior o para hacerlo deben modificar por completo su capital cultural. Esta selección implícita hace que sea necesario diferenciar entre un acceso formal a las instituciones y un acceso real al conocimiento teniendo en cuenta que sin la posesión de ciertos niveles mínimos de conocimiento no se puede garantizar un aprendizaje efectivo (Tedesco, 1985).

Argentina se encuentra, dentro de las etapas de crecimiento de la matrícula en el nivel superior, en el “modelo de acceso universal” en tanto cuenta con porcentajes de escolarización superior al 35%³. Se toma en modelo de ingreso irrestricto en tanto la institución que se analiza tiene este modo de ingreso. Este modo es condición indispensable para la democratización del sistema educativo. Cualquiera que cuente con un certificado de educación de nivel medio tiene la posibilidad de inscribirse al nivel superior. Este sistema, en general, masifica los primeros años y deteriora las condiciones académicas y organizacionales, ya que suele ser imposible realizar un seguimiento de los estudiantes de

³ García Guardilla dice que “en términos bastante consensuales ha sido aceptada la clasificación sugerida para identificar distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo a la tasa de escolarización que hayan alcanzado los países en un determinado momento. Así, se considera ‘modelo de acceso de elite’ cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores de 15%; ‘modelo de acceso de masas’ cuando los porcentajes de escolarización están entre 15% y 35%; y ‘modelo de acceso universal’ cuando los porcentajes de escolarización son mayores del 35%” (1991, p. 74).

modo pormenorizado. La selección, así, se realiza de modo paulatino, con mayor costo económico para el Estado y subjetivo para quienes abandonan (García Guadilla, 1991).

La historia del ingreso irrestricto como sistema de acceso en la educación superior argentina es difícil de rastrear, generalmente queda asociado a los ideales de la Reforma de 1918. Sin embargo, la Reforma de 1918 lo que hizo fue democratizar la institución hacia dentro más que universalizar el acceso, lo que se convirtió en una especie de mito de origen. El acceso restringido continuó hasta 1949, cuando el gobierno peronista eliminó los aranceles, aumentó el presupuesto y extendió la oferta del nivel superior creando la Universidad Obrera Nacional (actual Universidad Tecnológica Nacional).

Los procesos militares volvieron a restringir el ingreso. Solo a partir del primer gobierno radical, post gobiernos militares, la democratización y el ingreso irrestricto quedarían asociadas. En 2007 volvió a crecer de modo exponencial la matrícula de ingresantes. Los vaivenes respecto del tipo de ingreso fueron similares a los del financiamiento y el presupuesto asignado a la educación superior pública y gratuita. El derecho a estudiar quedó en principio asociado al derecho a ingresar a la universidad, y, más tarde, fue considerado como el derecho a permanecer en ella en un sentido meritocrático (Pousadela, 2007). Hoy en día, gran parte de la educación superior argentina es sustentada con fondos públicos y es de ingreso irrestricto, sin embargo, no se puede afirmar que este sistema de ingreso y la gratuidad signifique, automáticamente, igualdad de oportunidades para todos.

El sistema educativo atraviesa una crisis importante desde las reformas realizadas en la década del '90, pero el acceso a la educación sigue siendo un derecho constitucional en todos los niveles. Desde 1995 Argentina, junto con otros países de Latinoamérica, comenzó una reforma en el sistema de educación. La sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521 ha significado un cambio en el sistema vigente. Se crearon la Secretaría de Políticas Universitarias, la CONEAU y el Consejo de Universidades. A su vez, hay que tener en cuenta no solo la sanción de esta ley, sino la Ley Federal de Educación N° 24195 y su puesta en marcha, que ha provocado, desde sus inicios, un deterioro en el seno de la educación media.

Actualmente, la brecha existente entre los requerimientos del sistema de educación superior y la formación provista por el nivel medio es significativa. El modo de acceso irrestricto a la educación superior da origen a un sistema de “selección natural” por el ingreso directo. Las implicancias de la Ley de Educación Superior son de corte neoliberal, la cual apoya el sistema meritocrático. Por ello, puede caracterizarse al sistema educativo superior como binario y fragmentado (Mollis, 2008).

La educación, en general, ha sido pensada por muchos organismos como impulsora del crecimiento económico de un país, ya que produce una sociedad más igualitaria y equitativa (Delfino, 2004). Así, el acceso a la educación se convierte en un mecanismo de inclusión social de las personas, en un derecho constitucional, pero también en un medio que habilita el ejercicio de derechos, en tanto el Estado garantice la libertad de pensamiento y las oportunidades para acceder al conocimiento. Garantizar el acceso a la educación es responsabilidad primaria del Estado y de los actores de la sociedad civil comprometidos con los derechos humanos. Argentina ha optado por garantizar la educación por medio de un sistema educativo público, gratuito y de acceso irrestricto en todos los niveles. Si bien la década del '90 ha marcado un aumento de la oferta educativa privada, el sistema público, especialmente en el nivel superior, es el que tiene la matrícula más alta (Lorenzi, 2020). Dicho sistema está financiado por el Estado y proviene de un sistema tributario de características regresivas. Quienes más aportan proporcionalmente hablando, son quienes menos acceden al nivel superior (Delfino, 2004; Delfino y Ponce, 1998).

Es de vital importancia que la universidad se piense a sí misma y sus problemas. El aumento de la matrícula en el nivel superior es ampliamente reconocido por diferentes investigaciones y organismos, en 1999 el aumento de inscriptos en las universidades fue del 36%. Pero este aumento de la matrícula implicó a su vez un aumento de la deserción y provocó lo que se denominó una “selección natural”, ya que egresan veinticuatro estudiantes de cada cien inscriptos. Algunos autores hasta plantean una especie de darwinismo social en el sistema de acceso directo al nivel superior argentino (Mollis, 2001; Altbach, 2000). Las universidades son el nivel superior de educación, por ello deberían ocupar un rol decisivo en la sociedad del conocimiento, un mundo caracterizado por la complejidad, la diversidad y lo multidimensional (Morin, 1999).

La globalización encierra en sí misma la contradicción de que las riquezas no se comparten ni global ni equitativamente, sino que termina controlando más a los sujetos y a las sociedades y opacando la universidad como objeto de estudio (Pérez Lindo, 2000). La expansión de la oferta educativa en el nivel superior, el acceso más cercano a sus hogares hizo que en Argentina existiese una nueva ola de masividad dentro del sistema universitario, sin embargo, esa universalización no hace necesariamente a la equidad y la inclusión (Aberbuj y Zacarías, 2015). Muchas organizaciones han hecho foco en el primer año de ingreso, ya que suele ser el de mayor desgranamiento en todo el sistema educativo superior (Ezcurra, 2011, 2019). La deserción es el resultado de una serie de factores y desventajas de partida y no necesariamente una acción voluntaria. Y como se evidencia, en el sistema tal

cual como está planteado hoy en Argentina, respecto de su sistema de ingreso irrestricto y la gratuidad, solo beneficia a las poblaciones con mayores recursos, no solo económicos, sino culturales y sociales (Juarros y Naidorf, 2007).

Como se trabajará más adelante, existen diferentes perspectivas ideológicas y políticas para pensar la cuestión. Quienes plantean el modo meritocrático, donde el acceso desigual es por diferencias personales, cognitivas, de motivación, bajo nivel educativo previo, entre otros (Gardner, 1983; Sternberg, 1985 y 1988; Herrnstein y Murray, 1994; Crossland, 1976; Psacharopoulos y Woodhall, 1985; Jiménez, 1986; Blomqvist y Jiménez, 1989; Salmi, 1991; Banco mundial, 1994, 2000; Johnstone y Shroff-mehta, 2000). Desde la perspectiva crítica, se plantea que es propio del sistema capitalista y reproductivista, así como de la dependencia necesaria entre naciones. (Carnoy, 1976a, 1976b, 1995; Arriagada, 1993; Petras, 1999; Espinoza, 2002; Bowles y Gintis, 1976; Pattnayak, 1996; Petras, 1999).

1.1.2. La Universidad de Buenos Aires y el sistema de gestión organizacional

La UBA es una de las universidades más antiguas de Argentina y cuenta con un recorrido histórico muy amplio. A su vez tiene la característica de ser la universidad más grande de todo el país por su matrícula de estudiantes. El Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de Martín Rodríguez, la inauguró el 12 de agosto de 1821 mediante la unión de diversas casas de estudio mientras Argentina proyectaba convertirse en una nación civilizada (Mollis, 2001). Así se hizo cargo de desde cursos inferiores hasta los grados superiores de enseñanza laica. En ese momento, no contaba ni con autonomía económica ni con edificios propios. En 1828, luego de la caída de Manuel Dorrego, muchos docentes debieron exiliarse. Durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, por diversas cuestiones, existió una merma de los estudiantes y se convirtió, por problemas económicos, en una institución casi privada, ya que los estudiantes pagaban una cuota mensual.

Luego de la derrota del Gobierno de Rosas y de la nueva organización nacional, comenzaron algunos cambios en la UBA. Aumenta la matrícula de estudiantes y se le otorga la sede del viejo Colegio San Carlos. En 1871 el Dr. Juan María Gutiérrez redactó el proyecto de ley orgánica de enseñanza, usado como base para la Ley Avellaneda de 1885. Allí se establecía la autonomía universitaria, la gratuidad de la enseñanza superior, la organización de la universidad como federación de facultades y el concurso docente para el otorgamiento de

cátedras. En 1886 se sancionó el primer Estatuto Universitario con las tres “facultades”⁴ que existían hasta el momento: Ciencias Médicas, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Físico Matemáticas y un poco más tarde Filosofía y Letras. Se construyeron varios edificios, como el actual edificio de la Facultad de Ciencias Económicas, que pertenecía a Medicina; el edificio de Derecho y, en 1891, se crea la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Hacia 1900 se crean los primeros centros de estudiantes y en 1906, bajo la presión de estos, se sanciona el nuevo Estatuto Universitario que democratiza el régimen interno de la UBA reemplazando a las autoridades de las academias por los actuales Consejos Directivos. En 1909 se crea la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Hacia 1911 se crea la Facultad de Ciencias Económicas. Desde su creación hasta las primeras décadas del siglo XX, los estudiantes de la UBA provenían de la aristocracia, en su mayoría eran hombres. Hacia 1916, con el triunfo de Hipólito Yrigoyen, comienzan nuevos reclamos estudiantiles sobre la participación, la periodicidad de las cátedras y la modernización de los métodos de enseñanza —en 1908 ya se había creado la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) —.

Comienza el período reformista en la Provincia de Córdoba hacia 1918, con intervenciones, revueltas estudiantiles y el cierre de la universidad. Esta situación empeoró con los diversos gobiernos y golpes de Estado que se sucedieron, por lo que hubo constantes cambios. Con la llegada al gobierno democrático de Juan Domingo Perón y su apoyo a los sectores populares, la universidad, que se nutría casi totalmente de clases medias y altas con mucha formación intelectual, se opuso a ciertas medidas del gobierno. Por estas cuestiones, se intervino nuevamente la UBA, se expulsó a varios docentes y se promulgó una nueva ley universitaria que dejaba bajo el control del Poder Ejecutivo el control académico y la participación estudiantil. Durante el gobierno de Perón, se crearon las Facultades de Arquitectura y Odontología. Hacia 1955, luego de la muerte de Eva Duarte y con el debilitamiento de Perón, varios sectores de la UBA apoyaron el nuevo golpe de Estado.

Con el gobierno del general Eduardo Lonardi, se restableció la autonomía universitaria y en 1958 se promulgó la enseñanza libre y la habilitación para la educación universitaria privada. Con la llegada de Dr. Risieri Frondizi al rectorado, se amplió la oferta educativa; se crearon departamentos, como el de Orientación Vocacional y Extensión Universitaria, y la Facultad

⁴ En rigor se conformó a partir de la reunión de una serie de instituciones que ya existían en la Ciudad y que se dedicaban a diversas disciplinas, como el Protomedicato, la Academia de Jurisprudencia, las escuelas de Dibujo y Náutica y la Academia de Matemáticas y Arte Militar.

de Farmacia y Bioquímica; y se promovió la investigación junto al recién creado Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La UBA se acercó al modelo humboldtiano de la universidad alemana, abandonando el modelo profesionalizante napoleónico. Luego del derrocamiento de Arturo Illia, se suprimió nuevamente la autonomía universitaria prohibiendo toda actividad política dentro de la UBA, muchos docentes y decanos renunciaron, mientras que los estudiantes reaccionaron, lo que dejó como saldo la trágica Noche de los Bastones Largos.

En 1969, se produce el llamado Cordobazo con mucha participación estudiantil. Los gobiernos militares se sucedían. Entre 1971 y 1973, se crearon dieciséis universidades regionales en el marco de la descentralización universitaria. Con el gobierno de Héctor Cámpora y la UBA aún intervenida, a través de sus autoridades se intentó acercar la relación con la comunidad y se politiza la institución. La llegada de Perón se realizó en medio de varias dificultades a nivel nacional y se dividió el peronismo; luego del golpe de Estado de 1976 se intervino nuevamente la UBA. Fue una época difícil tanto para estudiantes como para docentes de la UBA y otras universidades. Se intentó bajar la matrícula, para lo que se pusieron exámenes de ingreso y arancelamiento, se canceló la autonomía universitaria, se intentó despolitizar la universidad y se suspendieron los concursos docentes, aunque la matrícula se mantuvo o subió. Durante el último golpe, se produjo un desmantelamiento de su capital cultural y material (Mollis, 2001).

Con el regreso de la democracia, se intervinieron las universidades para su normalización; se restableció el Estatuto Universitario de 1966, por lo que volvió la autonomía universitaria y el gobierno tripartito; se restableció el funcionamiento de los centros de estudiantes y, en 1985, todas las facultades elegían sus autoridades. La eliminación de los exámenes de ingreso produjo un aumento exponencial de la matrícula. Se crearon nuevas carreras y la Facultad de Ciencias Sociales, se le dio estatuto de facultad a la Facultad de Psicología, aumentaron los proyectos de Extensión Universitaria y se estableció el CBC como sistema de ingreso. A su vez, se inauguraron edificios propios y se crearon varios estudios de postgrado, el programa UBAXXI y el plan UBACyT.

Oscar Shuberoff fue rector desde 1986 a 2002, luego fue electo el Dr. Guillermo Jaim Echeverry. En 2007, luego de varios intentos de conformación de la Asamblea Universitaria, fue electo el médico veterinario Rubén Hallú quien, fue rector por dos períodos consecutivos, y en 2014 fue electo el Dr. Alberto Barbieri. Hoy en día, la universidad cuenta con trece facultades y con un sistema decisonal de cogobierno a través del órgano colegiado del Consejo Superior, donde participan los decanos de las facultades, el rector de la universidad

y los representantes de los claustros docentes, graduados y estudiantes. A ello se le suma el director del CBC y el delegado del personal no docente que tienen voz, pero no tienen voto en dicho órgano. Cuenta con diferentes Secretarías General, de Asuntos Académicos, de Ciencia y Técnica, de Hacienda y Administración, de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, de Educación Media, de Relaciones Internacionales, de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación, de Planificación de Infraestructura, de Desarrollo y Bienestar de los Trabajadores Universitarios, de Políticas de Diseño e Innovación Tecnológica y de Postgrado.

En la UBA, se dictan más de ciento cinco carreras de diversa duración. Además, existen más de trescientos cincuenta postgrados entre cursos, especializaciones, maestrías y doctorados y cuenta con más de dos mil setecientos proyectos de investigación, dieciocho institutos y otros dieciocho institutos UBA-CONICET. La UBA tiene bajo su órbita cinco colegios universitarios; seis hospitales y centros asistenciales; treinta y seis laboratorios especializados; dieciocho unidades de información, bibliotecas y hemerotecas; catorce museos; y, a nivel académico, el CBC, el programa UBAXXI y el programa UBAXXII y las trece facultades. Tenía, según el censo propio en 2011, una matrícula de un poco menos de trescientos mil estudiantes. Para 2017 contaba con más de medio millón de estudiantes entre pregrado y grado, según datos de la SPU. En su estructura, hay más de treinta mil docentes y quince mil personas que ocupan cargos administrativos, asistenciales y técnicos.

Hoy se rige por el estatuto universitario que contiene las modificaciones aprobadas por la Asamblea Universitaria el 22 de julio y el 11 de noviembre de 1960, publicadas en el Boletín Oficial el 28 de julio y el 6 de diciembre de 1960, respectivamente, y vigentes, según ese orden cronológico, desde el 7 de agosto y el 16 de diciembre de 1960, y las aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia de acuerdo con lo establecido por el art. 6 inc. a de la Ley N° 23068. Fue puesto en vigencia nuevamente por el Decreto N° 154/83, ratificado por la Ley N° 23068, donde las elecciones de renovación del Consejo Superior se realizan cada dos o cuatro años según el claustro.

Desde 1985 y a partir del estallido de la matrícula de inscripción suscitada luego del regreso de la democracia, la UBA creó al CBC como sistema de ingreso y primer ciclo de todas las carreras. Funciona como primer año para más de noventa carreras que dicta la universidad. Este tiene como objetivo general “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática” (Resolución del Consejo Superior, 1985). El CBC es un programa con dependencia directa del rector de la UBA y no existe ningún órgano

colegiado de gobierno. La figura del decano es reemplazada por la de director, quien es nombrado por el rector de la universidad *ad referendum* del Consejo Superior. Como ya se mencionó, el director del CBC participa del Consejo Superior donde tiene voz, pero no tiene voto. Si bien no es autónomo, por su estructura funciona como una unidad académica. Las decisiones son tomadas por medio de resoluciones del director, quien firma en conjunto con el plantel de autoridades según corresponda el caso.

Respecto de la estructura organizacional, a nivel del personal administrativo, el CBC cuenta con seis secretarías: Secretaría Académica, General, de Hacienda y Administración, de Alumnos, de Gestión de la Información y Transformación Digital y de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil y de Alumnos. El *staff* de tercera jerarquía es ocupado por personal de carrera administrativa, es decir, los directores de áreas. Esta estructura cuenta con categorías según el convenio colectivo de trabajo, que van de la uno a la diez. Hay alrededor de quinientos trabajadores no docentes en todo el CBC. Cuenta además con veinticuatro sedes, algunas con personal propio y otras con personal compartido con intendencias municipales.

A nivel de organización del personal docente, el CBC cuenta con una estructura de departamentos, existen siete directores de departamento y luego la estructura de cátedra por materias: titular de cátedra, adjuntos, jefes de trabajos prácticos (JTP), ayudantes de primera y de segunda. Esta estructura tiene una división de categorías según la dedicación: exclusiva, semiexclusiva y simple. Hay alrededor de tres mil quinientos cargos docentes ocupados por dos mil quinientas personas, lo cual cubre veinticinco materias dictadas divididas en más de doscientas cátedras de veintiocho asignaturas. La mayor parte de los cargos son de carácter interino.

Teniendo en cuenta la estructura académica, por resolución todos los estudiantes que deseen ingresar a la UBA deben cursar seis materias del CBC, excepto los de carreras de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo que deben cursar siete; de la carrera de Calígrafo Público, que deben cursar cinco materias; y los de carreras cortas o tecnicaturas que deben cursar entre dos y tres materias. Los estudiantes que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas deben cursar seis materias específicas. Estas son: Sociología, Economía, Historia Económica y Social General, Metodología de las Ciencias, Análisis Matemático y Álgebra.

Respecto de la infraestructura, no todos los edificios de las sedes tienen una pertenencia al CBC, ni siquiera a la UBA. En las sedes de Montes de Oca, Drago y Ramos Mejía, se dicta solo el CBC y son edificios propios o alquilados por el rectorado. La sede de Ciudad Universitaria funciona en el edificio de la Facultad de Arquitectura y de Ciencias Exactas y

Naturales. La sede de Puan, donde se encuentra la Facultad de Filosofía y Letras. Las sedes de Avellaneda, Paternal y San Isidro son centros regionales, con edificios propios de la UBA, que se comparten con otras unidades académicas. Paternal se comparte con las facultades de Ciencias Económicas, Ciencias Veterinarias y Agronomía. San Isidro y Avellaneda, con Económicas y Psicología. Las sedes de Saladillo, Escobar, Mercedes, Baradero, Moreno, San Miguel, Pilar, Tigre, Lobos y Bragado funcionan en edificios municipales con convenios especiales firmados entre los municipios y la universidad. En el caso de Escobar, los sueldos de los docentes son pagados por la universidad, en el resto de los casos son financiados por los respectivos municipios casi en su totalidad. Las sedes cuentan con personal no docente de la universidad y personal administrativo del municipio que cumple funciones para la universidad. La sede de Ramos Mejía funciona como sede central académico administrativa donde se encuentra el núcleo de las autoridades y el personal no docente.

Se pueden nombrar algunos puntos de inflexión que ha vivido el CBC. Se crea en 1985 ante un estallido de la matrícula de inscriptos en todas las facultades, con la regularización del gobierno de la universidad, luego de los períodos de intervención por parte del Estado durante la última dictadura militar. El CBC se convierte en el sistema de ingreso a la UBA siendo el primer año de todas las carreras. Su espíritu incluía la posibilidad de cambiarse de carrera con facilidad, pero la necesidad de su culminación total para ingresar a la facultad. Siempre ha sido un nodo complicado y ello se refleja en dos situaciones, una fue el intento de la Facultad de Medicina para crear un sistema de ingreso propio por medio de un examen y otra fue la creación del primer tramo de la FCE. El examen de ingreso tuvo una duración de dos años y luego se eliminó. Sin embargo, el primer tramo de la FCE hoy en día se mantiene. Sobre dicho ciclo tiene injerencia directa la FCE, que comparte con las autoridades del CBC.

El CBC se ha convertido en la estructura burocrática más grande y con mayor cantidad de estudiantes y personal de toda la universidad. Asimismo, es un punto de conflicto con las diferentes facultades en función del pasaje necesario que realizan los estudiantes, especialmente respecto de los contenidos mínimos que ellos deben adquirir. Las reformas realizadas en la década del '90, tanto la promulgación de la Ley Federal de Educación como la Ley Federal de Educación Superior, han modificado la matrícula de ingreso de estudiantes. El nivel de deserción es muy alto y se distribuye en diferentes períodos: de la inscripción al primer día de clase, la primera semana de clases, los primeros exámenes y el pasaje al segundo cuatrimestre.

Tiene dos grandes particularidades que interesan para iniciar este tipo de estudio en dicha organización. En primer lugar, conglomerada, a nivel porcentual y absoluto, a la mayor cantidad de estudiantes que cualquier otra unidad académica del país pueda tener. En segundo lugar, es el primer año de todas las carreras de la UBA, un sistema de acceso diferente a cualquier otra universidad nacional. Ante estas dos particularidades, pensar en las implicancias de aplicación de diversas políticas de contención, sostén y acompañamiento en función de una mayor y mejor permanencia de los estudiantes en sus estudios superiores parece indispensable. Avanzar sobre el estudio de deserción y las acciones propedéuticas implica avanzar sobre la inclusión social, en tanto resultado de acciones concretas sobre la sociedad. Partiendo de las diversidades que portan los estudiantes, puede dar cuenta de un modo de superar el determinismo social en los resultados de aprendizaje. Dicho determinismo implica que las condiciones materiales de los estudiantes influyen automáticamente en la deserción o permanencia en el sistema educativo, es decir, las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2010). Este tipo de investigaciones puede funcionar como puntapié inicial para visibilizar la cuestión de la deserción y la permanencia dentro del sistema de educación superior, sus implicancias en los actores involucrados, su posible participación activa, así como también un modo de conceptualizar la deserción en una institución educativa masiva y las posibles acciones a poner en práctica para revertirlas.

1.1.3. Facultad de Ciencias Económicas y el programa Económicas + Vos

La FCE-UBA cuenta con el mismo sistema de cogobierno que la UBA por medio del Consejo Directivo, en el que participan el decano; los representantes de los tres claustros: estudiantes, graduados y docentes; y el representante del personal no docente con voz, pero sin voto. Se dictan las carreras de Licenciatura en Economía, en Administración, en Sistema de la Organización; la carrera de Contador Público Nacional y Actuario. Cada una cuenta con un director de carrera. A su vez, la Facultad tiene una división por departamentos pedagógicos, los cuales son: de Administración, de Contabilidad, de Derecho, de Economía, de Humanidades, de Matemática, de Sistemas y de Tributación, cada uno con su respectivo director. Tiene una matrícula de alrededor de treinta y siete mil estudiantes. Cada una de las carreras se divide en ciclos o tramos. El primer tramo se puede cursar en los tres centros regionales con los que cuenta la UBA, Paternal, San Isidro y Avellaneda, y en algunas sedes del CBC: Montes de Oca, Drago, Ramos Mejía y Escobar. El segundo tramo de la carrera se puede cursar en los tres centros regionales antes nombrados y el ciclo profesional también

en los centros regionales (aunque no todas las materias) y en la sede central sita en la calle Córdoba, cuyo edificio se amplió e incorporó tecnología y conectividad en 2010.

En cuanto a su organización, cuenta con diferentes secretarías: general, académica, de investigación, doctorado y posdoctorado, de extensión universitaria, de bienestar estudiantil, cultura y deportes, de graduados, relaciones académicas internacionales, de hacienda y administración, de transferencia de gestión tecnológica, de relaciones institucionales. Además, tiene una escuela de estudios de posgrados, asistencia técnica y pasantías y la unidad de cooperación internacional. Cuenta con un plantel docente que implica unas cuarenta y seis designaciones de docentes honoríficos (consulta y emérito); casi mil setecientas designaciones de profesores, ya sean interinos, regulares o *ad honorem* (titulares, asociados y adjuntos); unos mil cuatrocientos auxiliares de la docencia (jefes de trabajos prácticos, ayudantes de primera y de segunda) y un plantel de apoyo administrativo de casi seiscientos setenta personas. Además, colabora con el dictado de la Tecnicatura en Gestión Universitaria y también con la licenciatura, la cual está dirigida a capacitar al personal no docente de toda la universidad.

El programa E+V fue creado en 2009 en la FCE-UBA cuyo objetivo general es favorecer la retención de estudiantes en el CBC. Este programa fue financiado y puesto en marcha junto a dos facultades más, la de Ciencias Exactas y Naturales y la de Ingeniería, por medio del Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Carreras de Grado de Ciencias Exactas, Informática y Ciencias Económicas (PACENI). Este fue impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación y destinado a mejorar los índices de permanencia de estudiantes en las carreras cuyo contenido curricular incluye a la matemática en el primer año de cursada. La financiación y rendición se realizó por medio de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

El programa E+V realizó, en 2009, tres tipos de actividades bien diferenciadas y se invitó a todos los ingresantes a participar. La primera actividad fue una jornada de integración universitaria que se replicó varias veces por la cantidad de estudiantes. Se trataba de una actividad basada fundamentalmente en la información acerca de la nueva situación en la que se iban a encontrar los estudiantes, como nuevos estudios y nueva institución educativa. Se planificó crear un buen clima comunicativo de manera que el estudiante deje de sentirse anónimo en el contexto universitario y comience a integrarse a él. Las jornadas constaban de charlas y visitas a los departamentos, laboratorios y demás dependencias de la facultad. El objetivo de estas fue brindar información actualizada y fidedigna sobre las carreras, brindada por los futuros tutores y docentes e investigadores de la facultad; se intentaba

informar sobre las características de sus cursadas, el campo de aplicación de cada una, así como también el funcionamiento institucional y académico de la facultad. Las visitas se realizaron en horarios o turnos rotativos. Constituyeron el primer encuentro de los estudiantes con su tutor, por lo que fueron de carácter obligatorio. Durante las jornadas, se brindaba, además, información sobre el curso propedéutico y se motivó a los ingresantes a participar.

Otra de las actividades fue un curso propedéutico de nivelación. Este segundo ejercicio se pensó para favorecer la articulación con el nivel medio, constaba de un curso de nivelación en matemáticas y otro de comprensión lectora. Dichos cursos fueron diseñados en función de los datos desarrollados en relación con los factores que influyen en el fracaso académico y la deserción en el CBC y las grandes dificultades que presentan los estudiantes de las carreras del programa, especialmente en las materias del área de matemáticas. Este curso, obligatorio y de carácter diagnóstico, se dictaba en la facultad y en sedes del CBC durante el mes de febrero. En este se realizaban al menos dos evaluaciones diagnósticas. La primera, al comienzo, permitía realizar ajustes en lo planificado para adecuarlo al grupo de estudiantes. La segunda, al finalizar, brindaba importante información para los tutores.

Se realizó, además, una actividad que involucró a los tutores en una acción indirectamente relacionada con los estudiantes ingresantes, pero que puede impactar en la articulación con la vida universitaria. Se trató de la elaboración de una propuesta de autoevaluación en matemáticas autoadministrada, optativa y anónima, que brindó la oportunidad de orientación tutorial. Tener a disposición una evaluación de este tipo resultó beneficioso para los estudiantes por dos motivos. Por un lado, al realizar la autoevaluación, conocían lo que la universidad esperaba de los ingresantes respecto a saberes y competencias en matemática; podían tomar conciencia de su formación en el área y reconocer la importancia de participar activamente en el curso propedéutico que se les ofrecía. Y por otro, se brindaba esta información a docentes de nivel medio para contar con un recurso que podía resultar de gran ayuda en la planificación y organización de sus actividades áulicas en pos de preparar a sus estudiantes para el ingreso a la universidad.

La tercera actividad eran las tutorías. Este programa define a las acciones tutoriales como complementarias a las de enseñanza y suponen un acompañamiento del estudiante en momentos claves de su formación. En este caso, en las etapas iniciales de su trayecto universitario, de modo de promover grados crecientes de autonomía en el desarrollo y en el uso de estrategias de aprendizaje. Las tutorías permiten ser andamio de ese recorrido de manera más personalizada y ajustar esos andamios a las necesidades particulares de los

estudiantes. Esto es especialmente pertinente en el contexto de masividad del CBC, donde las instancias de enseñanza previstas formalmente no pueden atender de forma particular las dificultades en el aprendizaje frente a determinados conocimientos. Además, si los estudiantes no poseen un grado suficiente de autonomía intelectual y emocional para autorregular su proceso formativo, desde las tutorías se podían crear las condiciones para orientarlos y ayudarlos a que maduren hacia esa autonomía, hacia la autorregulación y la responsabilidad.

La acción tutorial buscaba facilitar el tránsito de los estudiantes desde la escuela media hasta la universidad, favoreciendo su integración activa a esta nueva institución que le demanda saberes y desempeños particulares y propiciando la instalación de un espacio propio en el que puedan reflexionar y dialogar sobre las variables que implican su permanencia en el sistema. Las tutorías, entonces, pueden contribuir a una formación mejor y más completa de los estudiantes como universitarios. No se reducía solo a ayudarlos con problemas relacionados al aprendizaje, sino que incluían, también, orientación en una dimensión más personal y vital.

La tutoría era un espacio planificado, pues el seguimiento académico y la atención más personalizada del estudiante implican una intervención docente. Los profesores tutores de cada materia planificaban y desarrollaban estrategias pedagógicas coherentes con el contexto y la realidad cultural de la que forman parte y preparaban actividades específicas, que ayudaban a los estudiantes a lograr aprendizajes profundos y significativos. Si bien existen ciertas condiciones favorables al aprendizaje, éstas deben ser reinterpretadas para adecuarse a las circunstancias específicas, al grupo de estudiantes particular y al contenido disciplinar. Es necesario que un profesor coordine al conjunto de profesores-tutores participantes organizando encuentros en los que los docentes discutan y establezcan criterios de actuación comunes, planifiquen actividades, evalúen el funcionamiento de las tutorías, realicen los ajustes necesarios, entre otras.

Existía un sistema de coordinación de profesores tutores en el que una persona representaba a sus compañeros e interactuaba con los departamentos del CBC de las asignaturas involucradas y con la Dirección de Orientación Vocacional (DOV), la Dirección de Orientación del Estudiante (DOE) y los Servicios de Orientación al Estudiante de la Facultad siempre que fuera necesario compartir, pedir o derivar información que les incumba. En este sentido, la tutoría aporta a la institución elementos en forma de detección de necesidades y de identificación de puntos débiles y fuertes en cuestiones académicas y docentes de las carreras, que suelen ser sumamente útiles a los profesores y a los responsables académicos

y de gestión. Con las tutorías, se perseguían los siguientes objetivos: facilitar el ingreso a la universidad a partir de una articulación con la escuela media y acompañar a los estudiantes en la adquisición de las herramientas básicas que funcionan como requisitos para aprendizajes ulteriores en materias relacionadas a las áreas de las matemáticas.

El proyecto incluyó tres tipos de tutorías: presenciales, semipresenciales y a distancia según sean los modos de encuentro entre los participantes. Se pretendió ofrecer diferentes acompañamientos y la posibilidad de combinar encuentros reales y electrónicos de modo de atender diferentes necesidades. Una de ellas fue la tutoría presencial, la cual implicó encuentros directos entre los participantes: profesor-tutor y estudiantes. Constituyó un espacio físico y temporal muy valioso para los aprendizajes de algunas competencias que no pueden trabajarse en aulas masivas. También facilitó la comprensión de determinados temas y ayudó de manera más eficaz a los estudiantes. Las tutorías presenciales variaron en cuanto a la modalidad de organización. En este sentido, pueden establecerse dos categorías: individual o en pequeños grupos. Otro tipo de tutoría fue la individual, en este caso, la tutoría personalizada consistió en el apoyo, basado en la relación personal y directa, que recibía el estudiante por parte de un tutor. El contenido de este apoyo fue diverso aun cuando el eje de la acción tutorial personalizada tendría que conjugar la vertiente académica con el asesoramiento personal.

Se implementaron, además, tutorías en pequeños grupos, donde el tutor trabajaba simultáneamente con grupos pequeños para favorecer la interacción entre todos los participantes y un seguimiento más personalizado. La organización de las actividades varió según las necesidades del grupo, que estuvo conformado por estudiantes que presentaron dificultades semejantes y que el docente había detectado previamente. En este tipo de tutorías, los estudiantes trabajaban de forma autónoma a partir de diversas cuestiones y problemas propuestos por el tutor. Su tarea principal fue la detección de dificultades y la respuesta a las dudas que pudieran surgir.

Se realizaron una serie de tutorías a distancia. En este tipo de tutorías, todas las interacciones se realizaron a través de herramientas, en este caso, correo electrónico, chats, foros, blogs, grupos de noticias. Las TIC's acrecientan la necesidad de asesoramiento de los estudiantes a la vez que este se ve favorecido por las propias herramientas tecnológicas que facilitan la comunicación, el acceso a la información y un seguimiento más ajustado a cada momento, lugar y persona. El uso de los recursos informáticos señalados permitía tanto una relación más personal con el tutor a través del correo electrónico como intercambios abiertos a todo

el grupo tutelado por el profesor, compartiendo intereses, preocupaciones, dudas, opiniones, explicaciones, archivos, entre otras.

Las tutorías semipresenciales se alternaron con los encuentros presenciales en pequeños grupos o de forma individual con intercambios electrónicos como los que se utilizaban en las tutorías a distancia. En ambos tipos de encuentros, presencial o a distancia, se fomentaba el espíritu crítico y el intercambio de información mediante debates abiertos en los que todos podían participar. Las instancias no presenciales incluían tanto orientaciones para un trabajo autónomo en la biblioteca, el uso de videos, entre otras, como la utilización de recursos informáticos para las tutorías a distancia.

Como se mencionó antes, el programa fue financiado con fondos de la SPU por tres años como estaba planificado, es decir, hasta 2011. A partir de allí, los fondos se consolidaron como parte del presupuesto universitario. Una parte de los fondos hoy siguen siendo utilizados por la FCE para el programa en particular. A partir de 2012, se realizó un cambio que intentaba dar mayor preponderancia al campus virtual; para ello, se trabajó con pedagogas especializadas, las cuales, junto con los docentes tutores, modificaron los contenidos para realizarlos y llevarlos adelante por ese medio. Se continuaron con las reuniones cuatrimestrales por sede, pero la presencia real disminuyó bajo la idea de que la dispersión geográfica debía sostenerse con mayor presencia virtual y no real. Hacia 2015 el programa cambió de lugar de pertenencia, pasó del ámbito de la Secretaría Académica-Subsecretaría de Planificación Educativa, a la Secretaría de Extensión Universitaria. En esta secretaría, se modificaron algunas de las acciones del programa. Las acciones que se llevan adelante desde ese momento hasta hoy son: la jornada de bienvenida con las autoridades de FCE-UBA en el auditorio principal del edificio anexo en la sede central. El curso previo de contenidos mínimos de matemática que dura un mes en las sedes donde se dictan las carreras de la FCE, asesoramiento durante el cuatrimestre por medio de un sistema de tutoría de pares (estudiantes avanzados) y clases de apoyo realizadas por ayudantes o estudiantes avanzados. En una primera instancia, se sostuvo el campus virtual y luego se discontinuó su uso.

Se fomenta la participación en la vida universitaria a través de diversas actividades desde recreativas hasta formativas, entendiendo que los sujetos aprenden en ligazón con otros y gracias a la participación en diversas actividades, más allá de las obligatorias de la currícula. Estas se asocian al bienestar, a la satisfacción general y a un mayor compromiso en lo curricular (Elisondo, et al., 2008). Las acciones organizacionales específicas para lograr mayor contención y sostén en el momento crítico de inicio de la carrera universitaria pasa a ser una de las medidas tomadas por la FCE-UBA a través de su programa E+V.

En este primer apartado, se ha contextualizado el objetivo de estudio de esta tesis. Este es, básicamente, el programa E+V para evaluar la deserción y permanencia de los estudiantes a través de sus acciones propedéuticas. Para poder ubicar al programa, se ha comenzado con la descripción del sistema educativo en general, así como las concepciones ideológico políticas que se fueron dando en relación con las universidades en Argentina. Luego se trabajó el sistema de organización de la UBA, así como su historia, para luego llegar a la FCE y específicamente al programa E+V.

1.2. La deserción universitaria y las acciones propedéuticas inclusivas

La actual sociedad del conocimiento, globalizada e interconectada, exige una serie de acciones y responsabilidades no solo de los Estados, sino de las organizaciones y sus integrantes. Por ello, es fundamental repensar cuáles son los cuerpos teóricos que harán al desarrollo inclusivo y socialmente responsable para el presente y para las generaciones del futuro. El planteo de *Responsible Research and Innovation* (RRI), expuesto por la Comisión Europea, da cuenta de una serie de componentes que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar conocimiento y realizar innovaciones. Es para ello sumamente necesario repensar esas acciones, especialmente el rol de las universidades en la formación ética de los profesionales.

En este apartado se intenta dar cuenta de las acciones organizacionales necesarias para disminuir la deserción, las acciones que trabajan para incluir a los estudiantes con mayores riesgos de desertar. Para ello se inicia presentando el planteo de RRI y el concepto de universidad cívica. Ambos ayudan a pensar la responsabilidad de la propia organización para con su comunidad interna y externa, en relación con la inclusión. Luego se presenta la noción de acciones propedéuticas inclusivas y cuáles serían este tipo de acciones específicas para evitar la deserción. Para ello se trabaja el concepto de *habitus* y de capital simbólico, ambos intentan demostrar la diferencia de expectativas existentes entre la organización y los sujetos que acceden a los estudios superiores. Luego se trabaja cómo se han aplicado este tipo de acciones de manera práctica en el programa E+V. Es decir, se describe el fenómeno de la deserción en correspondencia con las acciones propedéuticas inclusivas pasadas y vigentes como aquellas que responden a las nociones de RRI y a la universidad cívica.

1.2.1. Las acciones organizacionales: responsabilidad e inclusión

Cuando se trata de la educación superior, uno de los parámetros a tener en cuenta para su análisis es la cantidad de transformaciones que se suceden a nivel global. Cambian las políticas educativas, los proyectos sociales, el sistema demográfico, la calidad de la educación de base, la estructura del empleo, la movilidad social, entre otros. Estas transformaciones trajeron aparejada una diversidad estudiantil que la universidad no estaba acostumbrada a recibir, es decir, estudiantes de otros estratos sociales, culturales y educativos, cuyos padres no son profesionales y sus estructuras y expectativas de empleo son diversas. Estos estudiantes cuentan con un capital cultural diferente, con algunas responsabilidades familiares y laborales que el estudiante universitario tradicional no tiene. Sin embargo, la estrategia de abordaje de la organización suele ser homogénea para atender una población diversa.

Analizar y comprender que la universidad se encuentra en un proceso de mutación de su población, la cual se diversifica, plantea una serie de desafíos inéditos a nivel organizacional. Atender a esta población nueva y caracterizarla termina siendo indispensable, ya que no hay organización sin estudiantes. El desafío de la educación superior es su compromiso con el conocimiento, debe pensarse a sí misma como generadora y reproductora de conocimientos, y, al mismo tiempo, prácticas innovadoras. Estos dos compromisos pueden ser contradictorios, pero ineludibles. La diversificación poblacional de los estudiantes implica analizar los factores asociados al retraso o la deserción, así como sus cifras, para no convertirse en una respuesta irresponsable de la organización a una demanda sustantiva. Resulta cada vez más evidente que hay un desajuste entre las competencias reales de entrada de los estudiantes y las expectativas organizacionales acerca de ellas (Lemaitre et al., 2018). Para actuar sobre esta realidad, es indispensable conocer las características de estos nuevos estudiantes, sus capacidades, sus vacíos formativos y las particularidades familiares y sociales para conformar una formación propedéutica adecuada a ellos. Asimismo, es importante atender que las expectativas de formación, así como sus motivaciones, son diferentes. Hay estudiantes a los que solo les resulta importante transitar la experiencia universitaria aunque no se gradúen (Lemaitre y Durán, 2013). Las cifras dan cuenta de que menos de la mitad de la población obtiene un título de grado y el resto, o más, deserta, especialmente en los primeros años. Esta deserción temprana suele asociarse a una diferencia de expectativas y desajustes de exigencias curriculares y pedagógicas.

Pensar la responsabilidad dentro de la universidad implica pensar en características diferentes a otro tipo de organizaciones en tanto es una institución que no solo produce

conocimiento, sino que instruye profesionales que serán los decisores dentro de las organizaciones del país en el futuro. Asimismo, la universidad tiene otro eje que es su relación con la comunidad, siendo el vértice extensionista de la universidad pública cuya responsabilidad social es ineludible. El concepto de responsabilidad dentro de la universidad necesita una conceptualización y entendimiento diferente a la noción de Responsabilidad Social Empresarial (RSE)⁵, en tanto es necesario tener en cuenta los tres ejes por los que transita la organización: docencia, investigación y extensión (De la Cruz Ayuso y Santos, 2008). La universidad forma ciudadanos que deberían contribuir al desarrollo económico, cultural y social de la nación y debe generar nuevos saberes y transmitirlos adecuada y responsablemente; por lo tanto, es ineludible la posición ética de la organización y sus miembros.

La responsabilidad puede contener significados distintos. Puede ser vista como causa o consecuencia de una toma de decisiones al intentar asumir los impactos posibles de esas acciones. Es una responsabilidad social, ya que debe responder por y para las personas que son parte de la comunidad. Además, tiene un sentido prospectivo, es decir, busca anticiparse, preocuparse por esas personas asumiendo los impactos negativos de las decisiones tomadas. La universidad se convierte en un agente de cambio y de justicia social al devolver el valor transformado a la comunidad (De la Cruz Ayuso y Santos, 2008). Se vuelve inminente que, como posición ética, la universidad se piense a sí misma en ese rol transformador y como actor social indispensable dentro de los constructos culturales, sociales e ideológicos de una sociedad más justa, democrática e igualitaria (Pérez Lindo, 2000). Esa transformación está acompañada por los cambios que han sufrido las intuiciones de educación superior en los últimos años, pasando por el modelo profesionalista de la década de los 90 y la expansión social de los últimos tiempos. En la educación superior, se promueven los valores que forman a los ciudadanos críticos de cada nación (Lacomba, et al., 2018).

Los valores de cada persona, su colectivo y el impacto de su accionar dependen a su vez de las instituciones por las cuales estos sujetos transitan. El compromiso ético de la universidad depende de su institucionalidad. Para cumplir con estas obligaciones, la universidad debe repensar su impacto en la formación de ciudadanos involucrados con la vida pública de un país (Aragón et al., 2018). El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) tiene

⁵ Se viene definiendo, en la Comisión Europea, la RSE como un concepto por el cual las empresas integran voluntariamente preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y en sus interacciones con sus interlocutores (COM 2001, 2002 y 2011).

algunas ventajas que lo diferencian del concepto de RSE. Por un lado, al igual que la RSE, debe pensar en los impactos de sus acciones desde la organización hacia la sociedad y el medioambiente. Sin embargo, dicho cuidado del impacto debe ser genuino y no una mera imagen que mostrar. Por un lado, ese impacto hace más hincapié en un proceso de formación epistemológico, ético y filosófico que en otro tipo de organizaciones. A ello se le suma, una ampliación integral e integrada y no meras acciones solidarias esporádicas (Vallaes, 2006; Domínguez Pachón, 2009). Así, la RSU se vincula a una gestión de los impactos de la organización general en su contexto inmediato organizacional, educativo, social y cognitivo. El primero es claramente común a todo tipo de organizaciones, mientras que los otros tres son específicos de la universidad.

Otros autores (Chicharro y Carrillo, 2009) plantean que la RSU tiene implicancias de fondo en su proyecto organizacional. Tanto desde su creación como en su visión y misión, la universidad se orienta hacia el bien común, la democracia, la justicia social y el bienestar de las personas (Martínez y Picco, 2001). Por lo tanto, la RSU es la capacidad de la universidad como organización, y como parte de su proyecto organizacional de gestión, de llevar adelante una serie de valores generales y específicos orientados hacia el bien común desde los pilares de la gestión, la docencia, la investigación y la extensión. Si se considera a la educación superior como un bien público, la universidad debe ser líder en la generación, transmisión y puesta en práctica de los conocimientos. Desde esta postura, es más fácil comprender a la universidad como agente de cambio social, como pionera en la búsqueda de soluciones que la sociedad demande para arribar a un desarrollo sustentable del país (Hernández y Saldarriaga, 2009; Viteri Moya, et al., 2013). La universidad no solo produce investigación, sino que educa y además promueve la innovación para lograr un desarrollo sustentable. Por lo tanto, no solo es la medición y previsión de sus impactos, sino lograr una retroalimentación sinérgica con la sociedad desde las aristas tanto ética como académica, humana, productiva y organizacional.

Este tipo de responsabilidad arriba mencionada sobrepasa la noción clásica de RSU que se circunscribe a los impactos. En tanto la universidad es una organización formadora de personas, se enseñan no solo saberes prácticos o técnicos, sino una posición ética frente a la aplicación en situaciones o problemáticas reales. Esto hace a una formación en valores y a una sensibilización particular para con la realidad y la sociedad (Domínguez Pachón, 2009). Al formar personas, el compromiso como agente de transformación está dado desde la perspectiva de los derechos humanos, la solidaridad, la justicia social y la democracia. La universidad tal como la conocemos es heredera de la Reforma de 1918, por lo tanto, aún

contiene, repite, realiza rituales y transmite esos valores; de este modo, tiene un gran componente conservador. Sin embargo, su misión va del pasado hacia el futuro y va más allá de las naciones en sí mismas, por lo tanto, es un factor de transformación e innovación constante de conocimientos y prácticas tanto pedagógicas como profesionales (Morin, 2018).

Toda producción de conocimiento debería encuadrar en este marco, ya que no es posible la ciencia y la innovación sin un criterio ético de responsabilidad. Está claro que el criterio de prevenir los impactos y los efectos colaterales o indeseados es indispensable, sin embargo, no siempre es posible determinar las consecuencias de ciertos conocimientos (CRES, 2008). Por ello, el compromiso con esta responsabilidad es central en los desarrollos futuros. No solo se trata de pagar los daños ocasionados como si fuesen parte de un mercado económico o de regulaciones transnacionales, sino de posicionarse en otro lugar (Owen y Goldberg, 2010). Así, la producción de conocimiento e innovación de modo responsable es un deber constante que debe velar por reflexionar, anticipar y hasta tomar decisiones continuamente. Algunos autores piensan que las instituciones deberían tener una capacidad de respuesta lo suficientemente rápida para tomar decisiones al respecto del conocimiento que se produce y de lo que se enseña de estos (Owen et al., 2013). El planteo pasa a forjar, así, una responsabilidad colectiva de dimensiones globales, de integridad y estratégica.

Para trabajar la especificidad de la responsabilidad en una organización como es la universidad, se tomaron dos marcos, por un lado la Investigación en Innovación responsable (RRI) y por otro la universidad cívica. El marco de RRI no niega la necesidad de regulación para el control y la autorización, sin embargo, es un hecho que este tipo de regulaciones conlleva tiempos que las innovaciones e investigaciones actuales sobrepasan ampliamente. Es necesario tener en cuenta el estudio de impacto y su naturaleza, además de las normas y comportamientos indeseados que puede causar, así como las evidencias actuales de las innovaciones. La innovación necesariamente implica creación e imaginación, sin embargo, debe ser pensada dentro de ciertos límites de razonabilidad ética y compromiso responsable, teniendo en cuenta que se parte de condiciones de ignorancia e incertidumbre. Por ello, la reflexión respecto de qué valores se quieren para la ciencia y la tecnología bajo los criterios de equidad, inclusión y ética es inexcusable. Esta postura de RRI implica un cuidado y una capacidad de respuesta para hacer de los propios errores una reflexión continua teniendo en cuenta los derechos y las regulaciones actuales. Contiene cuatro dimensiones: la anticipación, la reflexión, la deliberación y la sensibilidad (Von Schomberg, 2011) que ayudan a pensar el marco de esta investigación.

La RRI necesita de una base organizacional comprometida con parámetros para el acoplamiento de anticipación, reflexión y deliberación a la acción, siendo la universidad la organización por excelencia para brindar dicha capacidad de respuesta. La educación y la capacitación son dos procesos claves para apoyar este tipo de marcos desde una enseñanza inter y transdisciplinar para sostener el enfoque (McGregor y Wetmore, 2009). Al ser un esfuerzo colectivo y holístico, el rol de las universidades es vital y enfatiza la necesidad de corresponsabilidad (Mitcham, 2003; Von Schomberg, 2007). Algunos autores plantean la necesidad de desarrollar un modelo que tenga como base la inclusión, la participación, la construcción y la innovación teniendo en cuenta las características básicas de la RRI, esto es, la gobernanza, la capacidad de respuesta y el encuadre de la responsabilidad (Owen, et al., 2012).

Las investigaciones e innovaciones deben tener un fin socialmente deseable y aceptable basado en que la ciencia es para la sociedad, así como como la democratización de la gobernanza y la innovación con objetivos éticos, inclusivos y equitativos deben tener en cuenta el ecosistema en su totalidad. Se postula una visión de desarrollo amplia, que impulse los nuevos desafíos para generar valor y considere los impactos tratando de arribar al ideal de lo “correcto” desde una mirada reflexiva, inclusiva, participativa y de democracia deliberativa con la sociedad. La institucionalización de la capacidad de respuesta implica anticipar, describir y analizar los posibles impactos potenciales no deseados (económicos, sociales, ambientales, entre otros). Asimismo, se espera que se reflexione sobre las motivaciones de las investigaciones desde las posturas planteadas en el punto anterior y la reformulación de la responsabilidad como concepto. Sumar, al concepto de responsabilidad actual, las nuevas demandas es indispensable para el desarrollo sustentable, el cuidado y la capacidad de respuesta en los valores y reglas que permiten la investigación y discusión científica (Owen, et al., 2012). La RRI es el planteo de un proceso transparente, interactivo y con valores de aceptabilidad ética, sostenibilidad, conveniencia social (Mejlgaard et al., 2018).

Como desafío para la gobernanza, surge este planteo, donde sus principios implican la anticipación y la inclusión social bajo un diseño inclusivo y sostenible en el tiempo (Bruce y Bruce, 2019). La anticipación implica prever tanto los impactos positivos como los negativos. La característica de inclusión supone involucrar a los actores sociales interesados en la participación ciudadana, la reflexividad a determinar las motivaciones, y la capacidad de dar respuesta a discutir sobre las tres dimensiones antes mencionadas (Pansera y Owen, 2020). La universidad es el lugar privilegiado donde debería no solo cumplirse, sino

desarrollarse este tipo de posturas éticas y de gestión tanto de la organización como del conocimiento que desarrolla para el bienestar de la propia organización, la comunidad académica y la comunidad en general.

Teniendo en cuenta la planificación inicial de este estudio, no estaba previsto la inclusión de la educación a distancia y las tecnologías como temática a relaciones con el fenómeno de la deserción (Lorenzi, 2022b). Sin embargo, ante los acontecimientos sucedidos a partir de marzo del 2020 es imposible no mencionar estas cuestiones. La pandemia de COVID 19, ha provocado un cambio drástico en las modalidades de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. Bajo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el gobierno argentino, como muchos otros países, se vio en la obligación de cerrar las instalaciones educativas, entre varias medidas, para evitar la propagación del virus y priorizar la salud pública del territorio. El cierre de las instalaciones educativas implicó situaciones muy desiguales tanto en cada uno de los niveles, como en las diversas regiones del país, desde la disponibilidad de espacios físicos, mobiliarios, conectividad, dispositivos, apoyo familiar. Aún no quedan claros los impactos de estas brechas (Jiménez Guerra y Ruiz González, 2021), los mismos se encuentran en estudio.

La educación superior en particular tuvo algunas ventajas en relación con otros niveles, ya sea por tener algunas experiencias en la educación a distancia como en la autonomía de los docentes y los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías y la sociedad de la información no eran una novedad al inicio de la pandemia, sin embargo fue drástico el modo en que debieron modificarse tanto los modos de dictado de clase como de evaluación. Esto implicó un desafío para la mayoría de las organizaciones. La educación virtual, previo a la pandemia, había tenido avances significativos y algunos autores trabajaban sus ventajas (Herrera-Sánchez, 2016; Chan, 2016). Sin embargo, la pandemia implicó una serie de estrategia de emergencias que no necesariamente se relacionan con la educación virtual. En primera instancia porque no fue una elección, sino una urgencia, ello implica que la vivencia y experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje es muy distinto. La educación de emergencia (Hodges et al., 2020) fue el término que se acuñó para esta modalidad en un período temporal, en tanto la creencia era, y queda plasmado en el 2022, que una vez terminado el período crítico de la pandemia se retomarían las actividades presenciales habituales. El objetivo de la educación de emergencia fue sortear la situación de crisis y confinamiento, pero no necesariamente realizar un cambio estratégico en la modalidad de enseñanza y evaluación (Ruz-Fuenzalida, 2021).

En la educación de emergencia, se tomaron las siguientes medidas: flexibilización de las tareas docentes, merma de los impactos negativos de los confinamientos, búsqueda de alternativas para el dictado de clases como para las evaluaciones, entre otros. Este período implicó un desorden generalizado al inicio ya que las organizaciones no necesariamente brindaron las herramientas suficientes y las directivas para controlar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Grande de Prado, et al, 2021). Como se analizará más adelante la UBA y la FCE en particular, tomaron medidas muy rápidamente para evitar la pérdida de días de clases.

Esta situación trajo aparejada una serie de reflexiones que aún están en agenda. La incorporación de tecnologías requiere un tiempo de adaptación, tanto de los docentes como de los estudiantes, además de ser necesaria una inversión, los estudiantes saben utilizar tecnología pero no necesariamente orientada hacia la educación, lo cual trae aparejada una serie de dificultades no tenidas en cuenta. Además, no todas las organizaciones de nivel superior avanzaron de igual modo, muchas no contaban con la infraestructura para dar una respuesta rápida a la emergencia, Asimismo, visibilizó que la infraestructura en tecnología que tienen las organizaciones educativas tienen una distancia con las que maneja el mercado actual (Jiménez Guerra y Ruiz González, 2021).

Esta situación ha sido la oportunidad, para muchas organizaciones educativas y docentes, para repensar las estrategias de enseñanza y evaluación (Landau y Cerrato Pragman, 2021). Con relación a la temática de la deserción existen algunos estudios pero sin resultados sólidos (Cueva y Terrones, 2020; Rincón, et al., 2020; Fuenmayor y Bolaños, 2020), se entiende que en los próximos tiempos se podrán tener resultados y estudios de impactos en relación con el fenómeno estudiado.

1.2.2. Acciones propedéuticas como estrategia de inclusión

El concepto de propedéutica en la gestión educativa implica acciones permanentes de detección y prevención temprana que trabajan de manera integral e integrada sobre los estudiantes. El componente propedéutico consiste en la formación de competencias en cada ciclo necesarias para continuar los estudios en los ciclos siguientes (Tobón, 2008). Son acciones específicas que posibilitan el acceso a los jóvenes para garantizar el derecho a los estudios superiores, de modo que puedan disminuir las carencias de origen en función de las expectativas organizacionales (Román Pérez, 2013). Cuando esta formación propedéutica se une al adjetivo *inclusiva*, implica una postura ética de formación e investigación dentro del ámbito universitario. Este marco aporta una visión ideal de las acciones, una visión amplia

por parte de las organizaciones que comprende la participación de las partes interesadas, la inclusión, la relación con el medio ambiente de manera adecuada, la transparencia y la mejora continua, entre otras características que pueden aplicarse al ámbito de la universidad (Domínguez Pachón, 2010).

El sistema de ingreso irrestricto y la política de igualdad como estrategia integral de las organizaciones educativas en general, pero en particular de la educación superior, no hacen más que sostener el sistema meritocrático. Un sistema de gestión organizacional que no realiza acciones diferenciales sino solo generales no hace más que aumentar las diferencias de origen de los estudiantes. Esto perjudica especialmente a los estudiantes ingresantes de estratos socioeconómicos más bajos, quienes tienen menos herramientas para enfrentar este tipo de situaciones críticas, como es adaptarse a la universidad. Como se ha trabajado en otras publicaciones (Lorenzi, 2021b), el modelo propedéutico de UNESCO entiende que es necesario trabajar diferencialmente con los estudiantes más vulnerables, ya sea por su contexto familiar, socioeconómico y de labilidad motivacional. El modelo plantea tres grandes áreas de trabajo: un componente de gestión pedagógica con módulos específicos sobre matemática y lenguaje; otro de gestión personal que trata de fortalecer la integración a la vida universitaria y otro de articulación con el sistema de protección social que implica no solo apoyo económico, sino talleres de desarrollo personal. La política se orienta a la acción afirmativa en vez de a la discriminación (UNESCO, s/f; Sverdlick, et al., 2005).

Una de las cuestiones principales por las cuales las acciones propedéuticas inclusivas comienzan a gestarse es la diversidad poblacional. Hasta hace unos años, las poblaciones que accedían a determinados núcleos educativos tenían cierta homogeneidad tanto educativa, académica, social y económica como política. En las últimas décadas y especialmente en Argentina, la diversidad de la población que accede a la educación superior es un hecho concreto. Los ciclos propedéuticos implican una serie de acciones que preparan a los estudiantes para vislumbrar sus intereses y fortalezas y trabajar sus debilidades. Esto hace que su formación sea más flexible. Este tipo de políticas implica realizar acciones diferenciales en función de las necesidades específicas de cada estudiante sabiendo que muchos de ellos compartirán ciertas dificultades, especialmente las que se relacionan con la adaptación al nuevo ámbito de educación superior (Daza, 2020).

Cada estudiante, de modo individual, debe superar obstáculos que podrían denominarse objetivos, relacionados con las organizaciones educativas y sus modos de operar, y subjetivos, que se relacionan con potencias o limitaciones personales. Las desigualdades de origen no hacen más que aumentar las desigualdades en el ingreso al sistema de educación

superior. No porque no existan esas diferencias en los demás niveles, pero los demás niveles suelen tener una serie de mecanismos para trabajar la retención y permanencia de los estudiantes (Bourdieu, 2003). En el nivel de educación superior, especialmente en el ámbito universitario, no suelen existir tales acciones, ya que se basa en su sistema de meritocracia y talentos personales para superar los obstáculos. Esto, sumado a los sistemas de acceso irrestricto, no hace otra cosa que aumentar las desigualdades y las estratificaciones sociales de los estudiantes (Lorenzi, 2021b). El acceso a la educación superior ha sido por mucho tiempo solo un derecho para las elites, si bien ello no parece ser discursivamente así, en los hechos pareciera suceder de todas maneras (Román Pérez, 2013).

Para explicar el problema de la deserción en este contexto de masificación y qué acciones toman o deberían tomar las organizaciones, es importante tener en cuenta que en este caso las universidades, tienen un rol fundamental en la deserción o permanencia de los estudiantes en función de las medidas o acciones que pongan en marcha (Ezcurra, 2011, 2019). Mucha de la bibliografía acude a los conceptos de *habitus* y capital cultural. En este sentido, y en palabras del autor, el *habitus* es:

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia ..., sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p. 92).

El *habitus* es una serie de comportamientos, pensamientos, sentimientos y modos de hacer y pensar aprendidos dentro de un contexto social y que condicionan a los sujetos, los estructuran, los organizan. No solo es un modo de percibir, valorar, mirar y entender la realidad en función de los diversos trayectos sociales que cada sujeto haya recorrido. Se relaciona con la socialización primaria de cada sujeto, es decir, su primer núcleo social, ya sea grupo familiar y los primeros educadores de cada sujeto, siendo paradójico que el *habitus* implica incluso modos de moverse del cuerpo, es decir, provoca prácticas que son parte de los esquemas mentales de los sujetos.

Una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos — pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que tienen siempre como

límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (Bourdieu, 1991, p. 96).

El *habitus* da, entonces, la forma del sentido común en la que los sujetos deben actuar y se relaciona con el capital simbólico, especialmente el capital cultural. Los hijos de las clases sociales más vulnerables no tienen aspiraciones de llegar a los estudios superiores o no se creen capaces de hacerlo, así como los hijos de padres profesionales solo ven como posibilidad seguir estudiando una vez que terminan el nivel medio (Bourdieu y Passeron, 2003). El *habitus* es la disposición por medio de la cual los sujetos producen y reproducen la estructura social a la que pertenecen. Mientras, el capital sostiene las bases de esas prácticas sociales.

El capital simbólico está compuesto por diversos tipos de capitales, entre ellos el económico, el social y el cultural. Por lo tanto, es un concepto relacional que se mide en función de las fuerzas de cada uno de sus componentes. Implica una forma de poder en un contexto o campo particular. El capital económico es la base monetaria de las personas y el social se relaciona con los círculos con los que se relaciona cada uno de los sujetos, mientras que el cultural implica una serie de objetos o productos que se consumen. Todo ello da cuenta de un modo de valorar y percibir el mundo distinto. La educación es una de las instituciones que hace a la reproducción social de esos capitales y, en consecuencia, del capital simbólico a través de la violencia simbólica que implica que cada uno debe ocupar el lugar que ocupa dentro del campo social.

Existe bibliografía que suma a esto el *habitus* institucional u organizacional (Bergen, 2000) que implica una serie de normas y modos en los que las organizaciones pretenden que se comporten los sujetos que la habitan, esta cuestión ha sido trabajada en publicaciones anteriores (Lorenzi, 2021b). Como se verá más adelante, la incongruencia entre las expectativas de los estudiantes y las organizaciones hacen al fracaso y a la deserción universitaria (Tinto, 1975, 1989). Las organizaciones tienden a adaptarse poco a los sujetos y, pensando en la masificación de la universidad, las diversidades no son atendidas. Por lo tanto, ese choque de *habitus* hace que quienes abandonen y deserten, en lo que algunos autores denominan voluntariamente, sean los estudiantes. Por lo tanto, se asocia rápidamente que las personas desertan por falta de capacidades o méritos cuando son las organizaciones y sus *habitus* las que rechazan cualquier comportamiento que no se alinee a sus normativas (Reay, 2004; Reay, et al. 2010). Si no hay acciones organizacionales diferenciales para

sujetos con capacidades y *habitus* distintos, poca será la posibilidad de permanencia dentro de las aulas universitarias. Así, la educación sigue reproduciendo las diferencias sociales de origen (Giroux, 2004; Tedesco, 2012; Bauman, 2013; Dubet, 2015).

Teniendo en cuenta esta masificación y diversidad actual de las universidades, se plantea la noción de universidad cívica como parte del concepto de responsabilidad y con ello de inclusión. Se entiende que las organizaciones de educación superior son quienes de algún u otro modo hacen al desarrollo económico y social de la región. En muchas ocasiones, las organizaciones universitarias en post de su autonomía y de sostener su prestigio académico se han desconectado de la propia región que habitan. Por ello es indispensable que la universidad se piense a sí misma (Pérez Lindo, 2000), se piense situada en su contexto, con la población que asiste a sus aulas, el contexto económico y el mercado. Se habla de la transparencia en la gestión y en el valor social de sus producciones intelectuales, que devuelven a la sociedad lo que la sociedad hace por ella. Puede pensarse en la universidad cívica como en la universidad comprometida, o bien como el resurgimiento actualizado de los valores de la Reforma de 1918. Es decir que debe tomar en cuenta necesariamente quienes son sus estudiantes y qué les pasa. Los tres pilares serían la investigación y su excelencia intelectual, la enseñanza a través del resultado y la graduación de sus estudiantes, y la extensión como compromiso con la sociedad (Goddard, 2009).

El concepto de universidad cívica se ha caracterizado con diversos componentes, su característica principal es el compromiso con su entorno local en lo social y en lo económico. Implica la participación activa en ese territorio de manera colaborativa, bajo una mirada holística orientada hacia la excelencia académica, pero también hacia la inclusión social. Comprende su lugar local, pero articula con lo nacional y lo internacional en relación con la globalización, trabajando sobre el impacto local de sus acciones tanto en lo social y en lo económico como en lo ambiental. Debe sostener una gestión transparente y de rendición de cuentas a todas las partes interesadas. A su vez, innova en sus acciones, promoviendo la transversalidad (Goddard et al., 2016).

El compromiso por parte de una universidad cívica se relaciona no solo con lo externo, sino especialmente con lo interno y con el Estado en general (Acuña Apunte, 2016). Para funcionar como una universidad cívica, preocupada por la participación de sus estudiantes, la organización debe tomar medidas de monitoreo en primera instancia, de modo tal de poder prever —anticipar se diría desde la RRI— cuándo los estudiantes corren el riesgo de desertar. Una vez detectados los estudiantes, deben armarse las actividades propedéuticas en función de sus necesidades específicas, dando cuenta no solo de la inclusión, sino apoyando el

derecho a estudiar y la democratización de la universidad. Es necesario dar cuenta de los resultados obtenidos para reflexionar sobre las acciones llevadas adelante, de modo tal que sean modificadas en caso de ser necesario. Así se cumple, además, con el cuarto componente del paradigma de RRI. Una universidad cívica necesariamente se preocupa no solo por su comunidad externa, sino por su comunidad interna; una universidad sin estudiantes pierde su razón de ser (Rodríguez-Urrego, 2019)

La solución al problema de abandono escolar a nivel de educación superior requiere de la constante reflexión de las instituciones sobre sus propios procesos, y esto involucra, entre muchos otros aspectos, el quehacer pedagógico, la manera como el docente se relaciona con el educando y lo vincula en sus prácticas de investigación e innovación y las acciones que emprenda la institución para favorecer el enriquecimiento y modernización de sus prácticas, de manera que permitan al docente reinventarse. (Pineda-Báez, 2011, p. 126)

Las ventajas para las organizaciones que llevan adelante acciones propedéuticas para evitar la deserción de su población pueden ser muchas. No solo para los estudiantes y sus familias, sino para la comunidad en tanto fuente de desarrollo social, cultural y económico en el futuro (Lorenzi, 2021a).

1.2.3. Continuidades y discontinuidades de las acciones organizacionales

En este apartado, se pretende dar cuenta de cuáles fueron las acciones con las que inició el programa E+V que comenzó en el 2009 y qué se realiza hoy en día. Cuando se crea, el programa contaba con casi todos los componentes tipificados dentro de las acciones propedéuticas. Tenía un componente de gestión pedagógica con módulos específicos sobre matemática y lenguaje que, en este caso, eran talleres de introducción al lenguaje matemático y a la comprensión lectora y otro de gestión personal que trataba de fortalecer la integración a la vida universitaria; se trataba de la primera reunión informativa de integración a la vida universitaria y la relación con sus tutores. Los tutores eran docentes de los primeros años. No había articulación específica con el sistema de becas ni talleres de desarrollo personal. El programa no distinguía ningún tipo de estudiantes ni los caracterizaba, se realizaba como política general de modo oficial desde la FCE y era siempre optativo, ya que las clases de los talleres comenzaban un mes antes del inicio de clases; además, si bien se los planteaba como obligatorios, los estudiantes no tenían ninguna sanción en caso de no participar. Lo primero que se dejó de realizar por falta de asistencia fue el taller de comprensión lectora, por lo que se pasaron sus contenidos a un campus virtual. Luego, el taller de matemática se

hacía de modo mixto entre lo presencial y el acompañamiento virtual por medio de materiales preparados para tal fin. Se sumaron allí tutorías virtuales, para el resto del cuatrimestre, de las seis asignaturas que debe cursar un estudiante del primer tramo de FCE-UBA. En 2011 se realizó una evaluación y se detectaron ciertas características sociodemográficas de los estudiantes que hacían a la permanencia. Estas eran ser mujer, vivir en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y no trabajar; esta población, además, había realizado las tres actividades. La mayoría de los que desertaban habían realizado una sola actividad y la habían abandonado, por lo que en su momento se recomendó realizar un sistema de monitoreo (Lorenzi, 2012b). Más adelante, se realizó un análisis estadístico mediante el modelo *Logic*, y las variables sociodemográficas que resultaron significativas para un mejor rendimiento fueron: vivir en la CABA, provenir de escuelas de nivel medio de gestión privada y no trabajar. Por el contrario, quienes tenían peor rendimiento académico eran quienes provenían de escuelas de educación pública, no vivían en la CABA y su padre no tenía estudios superiores.

Una de las acciones organizacionales del programa que continúan en vigencia es la invitación a participar, a diversas actividades, a todos los estudiantes que se inscriben a las carreras de FCE sin distinción de ningún tipo de características sociodemográficas. Se sigue realizando una reunión anual de bienvenida, pero ya no se presenta a los tutores ni se brinda material de adaptación a la vida universitaria. Se los informa sobre la institución, sus modalidades de cursada, beneficios, entre otras cosas. Solo se realiza un curso propedéutico de matemática cada inicio de año un mes antes del comienzo de clases. Los cursos son masivos y se brindan contenidos mínimos que la universidad da por sabidos el primer día de clases. La relación con los tutores se ha modificado, ya que no hay tutores asignados a grupos de estudiantes, sino que se realiza de modo voluntario con estudiantes avanzados de las carreras que, en general, además participan de la vida política de la facultad.

No existe sistema de monitoreo ni antes, ni durante, ni luego de finalizar el primer año y tampoco se evalúan organizacionalmente las variables que determinan la permanencia o la deserción de los estudiantes. Como puede verse, varias actividades se han suprimido y la cantidad de estudiantes año a año se mantiene respecto de la participación de las primeras actividades y luego merma de forma notable. Sigue sin haber conexión con el sistema de becas tanto nacionales y de la universidad como de la facultad y no existe programa de beneficios especiales para estudiantes vulnerables. Hay muchas continuidades, pero también muchas discontinuidades a revisar posteriormente.

En este apartado, se ha dado el marco de partida desde el cual se está pensando la tesis. Se parte de la noción que nos trae la RRI para dar cuenta de las características que deben tener las universidades como organizaciones fundamentales dentro de este marco. Esto se logra con la anticipación, la capacidad de reacción, la participación y la reflexión de sus acciones. Así, se ha presentado la noción de universidad cívica como aquella que debe pensarse a sí misma en tanto es la organización que forma a los líderes del futuro, conforma los nuevos conocimientos y valida.

Este recorrido ha finalizado con las que se han dado a llamar acciones organizacionales propedéuticas inclusivas dando cuenta de las nociones de capital simbólico y, con ello, del capital cultural y el *habitus*. Conceptos que dan marco teórico para explicar el modo en que funciona el sistema educativo del nivel superior a través de la violencia simbólica y reproduciendo el *statu quo*, donde acceden a él solo las personas con ingresos, más altos, siendo quienes tendrán el día de mañana mejores empleos con salarios más altos y mayor capital simbólico. Las acciones organizacionales propedéuticas inclusivas podrían ser la noción que ayude a pensar prácticas distintas dentro del ámbito de la universidad.

1.3. La deserción universitaria y sus factores asociados

La preocupación acerca de la deserción o permanencia⁶ generalmente se problematiza, desde el punto de vista presupuestario, en la gestión de las organizaciones. Esto es en correspondencia con la inversión económica que se hace en estudiantes que no se gradúan. En los últimos años, la matrícula de ingresantes se mantiene relativamente constante⁷, mientras que la tasa de graduación tiende a disminuir. La postura que aborda la literatura especializada acerca de los factores o causas de fracaso en la permanencia en el ámbito universitario como variable dependiente preponderante es el rendimiento académico. Esta postura da cuenta de ciertos lineamientos ideológicos acerca de la responsabilidad individual de la deserción. Sin embargo, existen otros factores que se analizan, los cuales se desarrollarán más adelante.

⁶ Cuando se menciona el concepto de deserción, se puede pensar, de acuerdo con la literatura que luego se expondrá, al mismo tiempo, en el concepto de permanencia, ya que sería la contracara del concepto o la versión positiva de este, de acá en más solo se mencionará la deserción.

⁷ Cabe aclarar que los años 2020 y 2021 han tenido un efecto muy distinto al habitual. En el primer período de 2020, en la UBA, la inscripción se mantuvo igual, pues la pandemia se declaró posteriormente; sin embargo, mermó la cantidad de ingresantes que iniciaron las clases. Ya para el 2021, ello se había estabilizado y las matrículas de inscriptos e ingresantes aumentaron notablemente en relación con períodos anteriores.

En este apartado, se realizará el recorrido de antecedentes para arribar al marco conceptual específico del concepto de deserción universitaria y sus factores asociados. Se plantea como uno de los objetivos describir el fenómeno de deserción universitaria en la FCE-UBA conforme con las acciones organizacionales para ingresantes. En general, la postura política ideológica de la educación sostiene que el fracaso es una cuestión individual y voluntaria; el factor asociado a ello, a lo largo de la historia, es el fracaso en el rendimiento académico. Se busca dar cuenta no solo de este concepto, sino de los factores que la literatura especializada ha estudiado y que determinan la deserción para luego ser aplicados en el trabajo de campo. El interés versa en relación con que la interrupción de los estudios superiores no solo afecta a quienes abandonan y a sus familiares, sino también al Estado, la comunidad y las universidades. Intervenir sobre dichos factores redundará colateralmente en beneficios hacia las otras partes involucradas, a saber, el Estado, la comunidad, la universidad, los estudiantes y sus familias (Pineda Báez, 2010).

1.3.1. Conceptualización de la deserción universitaria

El sistema educativo de un país, actualmente, determina su desarrollo no solo económico, sino social y cultural. Es por ello que pensar en las políticas públicas de acceso y en los sistemas de gestión organizacional es estratégico para el avance de una nación. Sin embargo, los niveles de deserción en los primeros años de la educación superior siguen alcanzando cifras muy altas y repercuten negativamente tanto en las personas como en su familia y, como corolario, en el país. La problemática de la deserción ha sido estudiada desde diversos enfoques teóricos, entre ellos sistémicos (Luhmann y Schorr, 1993), funcionalistas (Durkheim, 1999), estructural funcionalistas (Parsons, 1959), credencialistas (Collins, 1989), reproductivistas (Bourdieu y Passeron, 1981) y mediante teorías del capital humano (Becker, 1962, 1983). Se desarrollará brevemente cada una de las posturas para dar cuenta de estas.

El enfoque sistémico (Luhmann y Schorr, 1993) postula una sociedad compuesta por diversos sistemas, entre los cuales se encuentra el sistema educativo, que podría ser pensado como un subsistema dentro del sistema general que compone la sociedad. Cada sistema implica un recorte de sentido en sí mismo que presenta, por medio de la observación, una realidad. A su vez, cada uno cumple determinada función para sí y para el resto de los sistemas con los cuales interactúa. Este enfoque postula que el sistema educativo cumple la función de excluir e incluir individuos por medio de la selección pedagógica y el resto de los sistemas debe incorporar los profesionales que forman ese sistema educativo. La selección

pedagógica de la que habla está pensada desde el punto de vista de la capacidad de los elementos de relacionarse entre sí. Esto quiere decir que cuando el sistema se vuelve complejo en sus relaciones, impone una selección para disminuir tal problemática regulándose a sí mismo.

Para esta postura, la educación tiene una función especial y universal, ya que es por medio de este sistema que se forman ciudadanos, Sin embargo, ese sistema educativo es de por sí diferenciado, por lo que habrá educación para cada uno, pero de manera diferenciada según las trayectorias por el resto de los sistemas. Incluir implica un acceso a todos los sistemas, pero bajo la modalidad de una membresía particular (Luhmann y Schorr, 1993). No hay posibilidad de esta inclusión sin exclusiones de cada sistema. Esto es así, ya que existe una sociedad funcionalmente diferenciada, existe la inclusión y exclusión de los individuos para regular y autorregular la complejidad de los sistemas. Según esta postura, la sociedad diferenciada es, en sí misma, capaz de tolerar y a su vez de producir desigualdades extremas en la distribución de los bienes, ya sean públicos o privados (Luhmann, et al., 1998).

Desde el enfoque funcionalista, la educación es pensada como un ente que hace que el niño entre en contacto con una sociedad determinada, una generación deberá inculcar la cultura a otra generación desde el espíritu de la tabla rasa. La educación cumplirá así la función de adaptar a los niños a la sociedad en la cual pertenecen, por tanto, el Estado, si bien no debe monopolizar, debe tener activa intervención sobre ella. Cada parte de la sociedad cumplirá determinadas funciones armando la división social del trabajo necesaria en virtud de los lazos de solidaridad orgánica.

Puede considerarse, desde esta perspectiva clásica, que la educación es un hecho social, que homogeniza a los individuos para adentrarnos a la cultura común, sin embargo, está parada dentro del proceso de división social del trabajo en cuanto hay una socialización diferenciada. Dicha diferenciación conlleva a la jerarquización y a la desigualdad, por lo cual, la educación legitima esa diferencia y arma la división social del trabajo posterior. La educación tiene como función privilegiada la cohesión social frente a las crisis externas. Lo que sucede dentro del sistema educativo depende directamente de las funcionalidades que la sociedad pretende.

La práctica educativa configura una socialización metódica diferencial en relación con la estructura social, por lo que cumple así una doble función, por un lado, homogeniza y diferencia a los individuos. La igualdad es el punto de partida y no de llegada, ya que se trata a cada niño en función del mérito con el cual llega. La educación se convierte en un instrumento de dominación por medio del cual los individuos interiorizan la cultura por

medio del deber legitimando su posición y función en la sociedad (Durkheim, 1906, 1985a, 1985b, 1973).

La postura estructural funcionalista no hace más que enfatizar el rasgo de meritocracia de la educación en la función social, es decir, recompensar a los individuos en ligazón con su esfuerzo y capacidades y no por su pertenencia a las familias de origen. La educación será un componente fundamental de la socialización secundaria de los niños, donde se imparten no solo conocimientos, sino normas universales de funcionamiento social, siendo la meritocracia uno de los valores preponderantes que la educación debe resaltar. Habrá igualdad de oportunidades en tanto los individuos sean solo juzgados por los esfuerzos que lleven adelante (Parsons, 1959).

El enfoque credencialista implica un énfasis en el sector educativo para obtener credenciales, justamente, para acceder a posiciones sociales más privilegiadas. Por esta razón es que, dentro de todos los niveles de educación, en este caso particular el nivel superior toma gran relevancia. Si los niveles inferiores no portan determinadas credenciales, no será posible acceder a determinadas organizaciones, por lo que funciona como un sistema de círculos concatenados. Los niveles inferiores funcionan a la manera de acciones para acceder a determinadas organizaciones de nivel superior. Esta postura está centrada en la obtención de empleo y en el nivel de ingreso obtenidos en relación con la profesión estudiada y el lugar donde se estudió. Son los títulos académicos obtenidos quienes le acreditarán a los empleadores el nivel de productividad y eficiencia de los empleados, a la manera de un indicador simple de observar (Collins, 1989).

El enfoque de alguna manera se relaciona con la postura meritocrática en el punto en que se privilegia o se segrega, como si fuese parte del esfuerzo de cada persona, el título obtenido para alcanzar determinados empleos, por lo que se reproduce, así, ciertos grupos de elite a través de la certificación de saberes y habilidades para sus empleos. Ante estas exigencias, los individuos soportan una serie de presiones de éxito sostenido para obtener becas, promedios y créditos, los cuales pueden traer como consecuencia el fenómeno de la deserción. Es a partir de determinadas credenciales educativas que se le atribuye determinado estatus y posición psico-cultural en la sociedad (Collins, 1989). Uno de los fenómenos estudiados por esta postura es la sobre-calificación, donde personas con credenciales educativas muy altas, en momentos de crisis económicas de determinados territorios, ocupan puestos menos calificados, o bien en los casos en los cuales existe una sobreoferta en relación con la demanda de empleo de determinadas profesiones. Dicho

fenómeno es estudiado desde el punto de vista económico y no como una problemática sociológica.

La postura que desarrolla la visión económica de la educación es el enfoque de capital humano, el cual plantea que es necesario invertir en el capital humano, especialmente en el ámbito de la educación, para que se desarrollen los territorios. Estudia la misma relación que el enfoque anterior, es decir, la relación entre la educación y el empleo, pero desde el punto de vista macroeconómico. El capital humano se desarrolla y se adquiere en las instituciones de educación formal, el cual se relaciona, como consecuencia, en el empleo futuro. Tiene la misma premisa que el enfoque anterior sobre que el avance en los niveles superiores trae como consecuencia un acceso a mejores empleos y, por tanto, a salarios mayores.

El capital humano estaría compuesto por una serie de habilidades adquiridas en el sistema educativo formal que pueden caracterizarse tanto general como específicamente. Esto implica desde habilidades técnicas específicas de una profesión y competencias generales hasta puntualidad, perseverancia, regularidad, proactividad, eficacia, entre otras. El gasto en educación y el costo de oportunidad de estudiar y no trabajar funciona en el presente como un verdadero gasto. Sin embargo, en el futuro será posible pensarlo como una inversión en términos de obtener los empleos más privilegiados y los salarios más elevados, sumados a la motivación y el mérito propio (Becker, 1962, 1964). Dentro de la economía globalizada, la inversión en educación para dar conocimientos permite, según este enfoque, mayor rendimiento y productividad en la economía total de la región (Becker, 2001).

A estas dos últimas posturas se le puede contraponer el enfoque sobre el capital simbólico, el cual está compuesto por el capital económico, el social y el cultural. El primero sería el capital clásico de la teoría marxista, el segundo estaría dado por la red de relaciones sociales que se necesitan para acceder a determinados campos de poder y, el último, por las características propias de los primeros momentos de socialización sumado al recorrido educativo y la obtención de las institucionalizaciones profesionales, es decir, los títulos (Bourdieu, 1986). Según esta postura, las familias realizan ciertas apuestas e inversiones para adentrar a sus hijos, y adentrarse ellos, dentro de nuevos campos de capital social y cultural, especialmente a través de la inversión con el capital económico.

La existencia de campos donde se plasma la distribución desigual de los capitales hará a la reproducción de dichas desigualdades. La escuela, de algún modo, selecciona y realza a quienes obtienen los mejores rendimientos, lo que reproduce el capital cultural de origen familiar; quienes tengan mayor capital cultural de origen sortearán más fácilmente el trayecto escolar. Esta postura piensa a la pedagogía como una violencia simbólica que

impone cierto capital cultural propio de las clases dominantes, ya que el éxito escolar estará dado en función de quien decodifique correctamente ese código cultural arbitrario para apropiárselo. Las familias que tengan *habitus* más similares al código social dominante harán que ese tránsito sea menos conflictivo y más exitoso. Por ello, este enfoque resalta el factor reproductivista de las elites dominantes para sostener determinados estándares de éxito escolar y, en el futuro, éxito profesional haciendo que fracasen o entren en otros campos sociales quienes no logren comprender ese código cultural dominante. Al ser la escuela una institución legítima, y las clases menos favorecidas deberían dejar a un lado su propia cultura para poder ser exitosos, el proceso es visto como una autoexclusión como parte de la violencia simbólica planteada por la pedagogía escolar. Por tanto, quienes desertan se excusan en causas personales (Bourdieu y Passeron, 1981).

Respecto del estado de la cuestión, uno de los modelos teóricos más citados sobre la deserción es el de Tinto (1975, 1987, 1989), modelo que se trabaja más adelante. Sin embargo, hay muchas más experiencias que se han estudiado, por ejemplo, los trabajos de Pascarella y Terenzini (1991), los de Bean (1981, 1982, 1983, 1990) y los de Rivière (1999). También podemos mencionar los escritos presentados por Yorke (1998a, 1998b, 1998c), Fishbein y Ajzen (1975), Ethington (1990), Spady (1970) y Weidman (1989).

Cada uno de los enfoques resalta determinadas características del fenómeno de deserción. Así, están los modelos que resaltan la característica de personalidad, ya que consideran que determinadas personas tienen rasgos de personalidad previos que hacen que se adapten mejor a los modelos conductuales institucionales solicitados. La deserción sería el fenómeno observable de algo que sucede en el mundo interno de las personas cuando comienzan a descreer de sí mismos (Fishbein y Ajzen, 1975). Teniendo en cuenta este modelo, otros estudios han incorporado variables, como las conductas de logros, ya sea la perseverancia o el desempeño. Una de estas variables de desempeño es la percepción del éxito. En educación, la percepción del éxito está dada por el rendimiento académico, es decir, por una nota o los resultados en los exámenes. La mirada familiar de sostén y acompañamiento influirá sobre el autoconcepto y la conducta posterior de perseverar o desertar en relación con los valores y las expectativas puestas en juego (Ethington, 1990). Como puede verse estos, dos modelos dan cuenta de variables no solo individuales, sino psicológicas de explicación del fenómeno, sin embargo, existen modelos que toman más cantidad de variables.

Algunos de los modelos que toman explicaciones más sociales enfatizan la cuestión de la integración o desintegración social al mundo educativo, cuanto más integrado esté el individuo tendrán menos propensión a desertar. Por tanto, no solo es necesario el apoyo

familiar para poder afrontar el éxito o fracaso en el rendimiento académico, sino también una integración social por parte de la institución educativa (Spady, 1970). Otra variable surge a través de la explicación económica, es decir, la percepción de poder solventar los costos de los estudios, incluso a pesar de ser gratuita la educación (Cabrera, et al., 1992). Otros modelos incorporan la expectativa de trabajos o mejores empleos en el futuro como factor decisivo al momento de desertar o no (Bean, 1981, 1982, 1983, 1990; Eaton y Bean, 1995). Los enfoques pueden complejizarse respecto de la cantidad de factores que se introducen. Así, hay modelos que toman las variables individuales y las institucionales, pero también el entorno organizacional, las interacciones y el esfuerzo por aprender (Pascarella y Terenzini, 1991). A su vez, puede sumarse la variable de socialización previa al ingreso a las organizaciones educativas (Weidman, 1989). Teniendo en cuenta el modelo psicosocial, se pueden dar fenómenos de círculos negativos; una mala relación de los individuos con la organización hace al mal rendimiento académico, lo que provoca una mala predisposición para estudiar, la deserción en esa intuición y, probablemente, la creencia o autopercepción de que se es un fracaso, por tanto no podrá aprobar los estudios en una institución. Este círculo negativo puede ser visto, a su vez, en la contracara del éxito en su versión positiva (Rivière, 1999). Teniendo en cuenta estos últimos modelos, algunos de ellos dicen que resaltar la dimensión individual y psicosocial previa del estudiante es una postura donde no se puede intervenir desde la perspectiva institucional. Si las universidades quieren pertenecer a los rankings internacionales, deben actuar sobre los factores sobre los cuales sí pueden intervenir, como una responsabilidad compartida entre los individuos y la organización (Yorke, 1998a, 1998b, 1998c).

Hasta aquí se han mencionado los principales antecedentes de los enfoques teóricos acerca de la deserción, así como los modelos por medio de los cuales se aborda la temática. Para poder realizar una intervención sobre el fenómeno de la deserción, es necesaria una perspectiva conceptual amplia, que considere distintas dimensiones para dilucidar no solo los factores específicos de deserción, sino la posibilidad de una capacidad predictiva. Esto mejorará la posibilidad de intervención institucional y las estrategias organizacionales para reducir el impacto de este fenómeno, en caso de que sea la postura política de la organización educativa (Himmel, 2002).

El aumento de la deserción durante las primeras etapas de estudio en el nivel superior ha sido trabajado metodológicamente teniendo en cuenta diversas variables. Las posturas que aborda la literatura especializada acerca de los factores o causas de deserción, como fueron mencionadas arriba, implican características personales de los estudiantes (Bean, 1982;

Castaño et al. 2006), diversidad de trayectorias estudiantiles (Díaz Peralta, 2008; Tinto, 1989), dificultades vocacionales (Giovagnoli, 2002; Ríos Guzmán y Pineda, 2016; Salcedo Escarria, 2010), cuestiones motivacionales (Castaño et al., 2006; Ríos Guzmán y Pineda, 2016), problemáticas socioeconómicas (Chen y DesJardins, 2010; Moreira-Mora, 2007) y dificultades en el aprendizaje (Aliste Romo et al., 2004; Alvarado, et.al., 2000; National Research Council, 2000), entre otras. Por tanto, los factores explicativos van desde posturas psicológicas, sociológicas, económicas y organizacionales hasta pedagógicas. Seguidamente, se desarrollará la conceptualización de la deserción para arribar a los factores que se toman en esta investigación.

1.3.2. Enfoques de la deserción universitaria

Una de las dificultades del concepto de deserción es que suele ser un concepto muy laxo y muy estrecho a la vez. Se lo relaciona automáticamente a un factor o causa. La mayoría de las investigaciones no explicitan la definición, son en general de carácter cuantitativo y evitan el desarrollo conceptual del término. Tienden a operacionalizar el concepto sin definirlo previamente. Es, por lo que, ante la poca claridad conceptual, bajo el mismo término se agrupan situaciones muy diversas con bases epistémicas distintas y enfoques diferentes. El término *deserción* proviene del latín *desertio*, e implica una acción o efecto de abandonar las obligaciones; por tanto, un desertor es quien abandona, usado mucho en los lenguajes militares como el que traiciona.

Se generaliza el concepto de deserción como aquella acción individual donde se interrumpe la trayectoria académica como resultado de distintas causas, ya sean personales, institucionales o sociales. Como puede verse, no se marca ni un eje temporal, ni los factores que la determinan. Lo único que queda claro es que se responsabiliza al sujeto de una decisión voluntaria de abandono. Existen posturas, entonces, que agrupan una serie de causas externas, conocidas como los modelos de desgaste (Bean, 1982), o bien otras con preponderancia de factores internos llamados modelos de integración (Tinto, 1975; Spady 1970). Este último es visto como el resultado de una desadaptación por parte del estudiante, por lo tanto, supone que cuanto mayor sea la integración institucional mayor será su compromiso y, en consecuencia, menor la posibilidad de desertar.

El Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO plantea que la deserción se puede pensar como un proceso de abandono voluntario o no, ya sea por circunstancias internas o externas al estudiante, positivas o negativas (González, et al., 2005). Uno de los autores más mencionados respecto del concepto es Vincent Tinto

(1989), quien da una definición sobre el complejo entramado que implica esta noción. El autor plantea dos tipos de comportamiento diferentes, uno es la exclusión académica y el otro es la deserción voluntaria, para dar cuenta de la deserción. Definir el concepto implica decidir desde qué perspectiva o parte interesada se está trabajando; la debilidad de una variable puede caracterizar la deserción y su fortaleza, la permanencia.

La deserción como comportamiento individual comprende un fracaso para completar un determinado programa o bien ser un paso positivo hacia otra meta. Es necesario relacionar las metas y propósitos individuales con el comportamiento de “abandono”. Puede darse por una incompatibilidad entre las expectativas del sujeto y la organización. La deserción voluntaria implica una clarificación de las metas propias y, por lo tanto, una elección diferente de la que tomaron en un principio. Sin embargo, Tinto (1989) considera que gran parte de las deserciones se ocasionan como una falta de integración personal con el nuevo ambiente universitario.

Desde el punto de vista organizacional, la deserción implica cualquier persona que abandone los estudios; más allá si se transfiere a otro nivel u otra organización, se visualiza como una deserción. Resalta la necesidad de acciones organizacionales integrales en función de los períodos críticos de deserción. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todos los casos de abandono deben ser de preocupación organizacional, ya que existen casos de deserción voluntaria que no merecen intervención alguna. Desde una visión nacional, las transferencias de estudiantes a otros niveles u organizaciones no son deserción. Solo aquellos casos que desertan totalmente del sistema educativo pueden ser vistos como abandonos, lo que el autor denomina abandono total, y otros autores, exclusión educativa. Cada uno de los niveles planteados implica acciones y perspectivas diferentes de trabajo. Para las limitaciones definidas en este trabajo, se toma la perspectiva organizacional. Hay aportes posteriores con diversos modelos trabajados sobre la deserción a partir de la definición de Tinto en el que se puede visualizar el desarrollo de modelos psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales y de interacción (Díaz Peralta, 2008).

Según Tinto (2010), el acceso a la educación superior ha aumentado, sin embargo, no así las tasas de finalización. Es por lo que cree necesario dar cuenta de un modelo organizacional que trabaje la brecha existente para evitar la deserción estudiantil, con los entornos organizacionales como uno de los factores posibles de modificar. En su mayoría, los estudios sobre la deserción toman factores externos a la organización educativa, donde es poco probable intervenir. Eso solo puede ayudar a dar cuenta de cuáles son los factores que predisponen o son más comunes y sobre los cuales hay que trabajar, sin embargo, no es

posible intervenir sobre ellos. El autor plantea que muchos estudiantes, especialmente de bajos ingresos, suelen ser los primeros en la familia en acceder a la educación superior y no cuentan con el capital cultural necesario para adaptarse a la vida universitaria.

La organización (Tinto, 2010) tiene ciertas expectativas respecto de cómo debe comportarse un estudiante universitario, y estos sujetos no siempre cumplen con dichas expectativas, de hecho, ni siquiera logran saber qué se espera de ellos. Estas expectativas no necesariamente son explícitas, es decir, no están ni en los estatutos, ni en los protocolos de convivencia, ni en las reglamentaciones, sino que se relacionan con modos de funcionar dentro de la organización. Según el autor, para tener éxito es necesario disponer de manera clara y consistente las expectativas que el estudiante debe cumplir. Por ello considera que los programas de tutorías de pares, los asesoramientos informales o formales, las redes y las relaciones interpersonales son clave para evitar los procesos de deserción. Es decir que cuanto más integrado se encuentra el sujeto, más rápidamente comprenderá las expectativas y más éxito tendrá en sus estudios y en su rendimiento académico.

Algunos estudiantes necesitan apoyo especial, ya sea social, económico o académico. Cuanto más comprometido y participativo, es más probable que logre finalizar los estudios superiores, ya que gran parte de las expectativas se comparten con pares, aprendiendo de otros. Durante el primer año, la participación dentro de la vida universitaria es clave para adentrarse en los distintos modos de membresía (Elkins, et al., 2000; Fischer, 2007; Malaney y Shively, 1995; Nicpon et al., 2006; Polewchak, 2002; Sand, et al., 2004; Tinto, 1987; Upcraft y Gardner, 1989). Por un lado, se encuentra entonces la integración académica, que implica la apropiación de las normas, modos y reglamentaciones organizacionales y, por otro, la integración social del estudiante que se vincula con la relación entre pares. La primera se relaciona con los estándares o expectativas pedidas por la organización, mientras que la segunda se relaciona con actividades extracurriculares armando el capital cultural necesario para adaptarse a la vida universitaria (Pineda Báez, 2011).

Teniendo en cuenta este modelo (Tinto, 2006), hay que identificar correctamente las características y expectativas propias de cada organización para trabajar sobre la problemática de la deserción. Cada estudiante, al fin y al cabo, tiene sus características propias e individuales, pero, una vez que accede a la educación superior, cambian las expectativas y es afectado por un nuevo entorno social, educativo, cultural y económico. Por tanto, se insiste con relación al compromiso que se crea entre el sujeto y la organización para lograr la integración a la vida universitaria. La mayoría de los estudios sigue apuntando a las decisiones y responsabilidades individuales en el momento de la deserción más que a los

componentes de interacción e integración social y académica con la organización. Esto se debe principalmente a la primacía de la postura reproductivista, la cual plantea la igualdad de los sujetos como punto de partida y da cuenta de las diferencias como parte de los desempeños individuales y de la organización y del capital simbólico de cada estudiante (Boado, 2011).

En correspondencia con este modelo, es posible definir una deserción académica y una deserción voluntaria (Boado, 2011). La deserción voluntaria sería aquella que implica la no integración social con la organización, es decir, la sensación de extrañeza con los modos organizacionales y las expectativas y se da al inicio del trayecto educativo. Es decir que no congenian las expectativas del sujeto con las de la organización por una falta de capital cultural. La deserción académica se da ya con la trayectoria educativa avanzada y se relaciona con el perfil del estudiante y las expectativas respecto del futuro rol profesional, pero no en relación con la desintegración. Por ello, para el primer tipo de deserción, es necesario que la organización desarrolle una serie de mecanismos para facilitar la adaptación o bien para evitar las falsas expectativas logando una mayor maduración para decidir qué hacer con los estudios superiores (Rivière, 1999). Esto además teniendo en cuenta que la deserción de una persona afecta a la gestión organizacional, en tanto los costos de sostener estudiantes que no se titulan son muy altos. Las consecuencias de la deserción abarcan desde la gestión organizacional hasta a los docentes y a las familias de quienes lo hacen y tienen repercusiones de las más variadas (Bean, 1990).

Como se visualiza, no existe una definición universal ni unívoca, se entrecruzan factores macroeconómicos, políticos, educativos, organizacionales, ideológicos, sociales, psicológicos. Es necesario precisar el punto de vista desde el cual se estará realizando la investigación (individual, organizacional o nacional). Asimismo, hay que diferenciar la voluntad de abandonar del forzamiento por normas organizacionales, por ejemplo, por no cumplir ciertos requisitos, como cantidad de materias aprobadas por año, promedios, entre otros (Castaño et al., 2006). Si se toma el eje temporal, se puede dividir la deserción en inicial, es decir, el alumno se inscribe pero nunca comienza a cursar; temprana, este abandona los primeros semestres; o tardía, es decir, lo hace en los últimos tramos de la cursada (Durán et al., 2007; Lopera, 2008; Montes et al., 2010). Se puede tomar el eje organizacional, es decir, la deserción de un programa, trayecto o carrera pero dentro de la misma organización, el abandono de la organización en sí para irse a otra organización, el sistema de pases y equivalencias o el abandono total. También queda la cuestión de la

deserción temporal y el posible rezago respecto de los tiempos institucionales para titularse. Un abandono puede ser permanente o solo temporal (Durán et al., 2007).

Otra distinción posible es tomar el eje de la voluntad o no de abandonar los estudios. En la educación superior, el sujeto tiene la libertad de elegir seguir o no estudiando. De todas maneras, es una distinción riesgosa, pues según cómo se tomen los factores de deserción, puede que una deserción sea leída como voluntaria por el sujeto, pero en realidad no lo sea. Lo importante en este caso es diferenciar si el sujeto puede ejercer su derecho a estudiar libremente o bien si tiene alguna traba o límite para acceder a dicho derecho. Esta diferencia, además, lleva implícita la idea de que la deserción universitaria se relaciona con la falta de capacidades particulares para afrontar los estudios superiores propia de las teorías meritocráticas, por lo tanto, la mayoría de las veces se lo visualiza como una responsabilidad individual. De hecho, el mismo sujeto que deserta así lo experimenta, amparado en una especie de darwinismo social donde sobreviven solo los más aptos, mientras que los demás desertan.

Este eje de la voluntad de desertar, desde el punto de vista organizacional, da cuenta de dos nuevos conceptos; ellos son la retención y la persistencia (Guevara, 2012). El concepto de persistencia está anclado en la voluntad y motivación del sujeto de continuar sus estudios, mientras que la retención se vincula a las condiciones organizacionales para hacer que los sujetos permanezcan estudiando. Queda claro que la persistencia puede tener diversas razones para sostenerse o desertar, lo mismo que la retención. Luego se verá que algunos autores hablan de factores organizacionales o académicos y factores individuales para explicar estas causas. La contracara del concepto de retención es el de exclusión, que se ve como una falla de la retención. Esto conduce rápidamente a la deserción, donde ya se lo trabaja nuevamente como una responsabilidad y fracaso personal y no como un problema organizacional. La organización no trabaja sobre las acciones de retención, por lo tanto, no hace más que reproducir las diferencias de base no brindando las condiciones necesarias para la persistencia. Se reproducen así los supuestos relacionados con la meritocracia, que en realidad se asocian al capital cultural, social, económico y educativo (Donoso y Schiefelbein, 2007). De hecho, hay autores que plantean que, ante la mirada reproductivista y meritocrática, las políticas de discriminación positiva no hacen más que enfatizar las acciones de estigmatización y exclusión educativa en tanto se focalizan en los sujetos y no en las organizaciones (Castel, 2004).

A nivel individual, la deserción se relaciona con el rendimiento académico y este último queda asociado al nivel de conocimiento demostrado en un área o materia. Es decir, el nivel

de aprobación de los estudiantes en función de normas previas o el éxito en tanto el estudiante cumpla con las exigencias que establece la institución educativa (Muñoz Sánchez, 2007), no necesariamente asociado a una capacidad intelectual, aptitud o competencia (Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006). El rendimiento puede estar asociado al éxito o fracaso en la prosecución de los estudios superiores. De hecho, muchos estudios afirman la relación positiva entre un alto rendimiento académico y la permanencia, y su inversa, un bajo rendimiento y la deserción (Oloriz, et al., 2008). El fracaso en el rendimiento académico sería parte de la inadecuación del capital cultural del sujeto.

Está la vertiente económica, la cual dice que es necesario un gasto económico muy alto para la prosecución de los estudios superiores. No solo eso, sino que, en general y en virtud de ello, solo la población con mayor capital económico es quien accede a los niveles superiores de educación y quienes, el día de mañana, tendrán mejores empleos (Durán et al., 2007). Sin embargo, si solo fuese esto, los sistemas de becas, subsidios y préstamos funcionan de forma adecuada y no necesariamente es así. No se trata solo del capital económico, sino de la combinación de los otros dos capitales, el capital social y el cultural. En América Latina, solo la mitad de los estudiantes que acceden al nivel superior finalizan sus trayectos educativos (UNESCO, 2018), y la mitad de los abandonos se produce en el primer año de la carrera. Finalmente, solo se puede aproximar una definición en principio vaga sobre la deserción, como un proceso por el cual un sujeto que inició sus estudios los abandonó, puede ser de manera temprana o tardía, forzosa o voluntaria. En este caso, nos enfocaremos en la deserción temprana sin importar si es forzosa o voluntaria (Boado, 2011; Himmel, 2002; Tinto, 1987).

Está claro que la deserción se relaciona necesariamente tanto con el sujeto como con la organización —contextos social y académico, cuerpo docente, autoridades, estudiantes, entre otros— que no realiza las acciones suficientes para alojar a estos estudiantes. La imagen que los estudiantes tienen de las organizaciones de educación superior es fundamental para sus motivaciones y expectativas. Brindar una imagen realista es el mejor modo de generar expectativas acordes, ya sea con el nivel de exigencia, las modalidades educativas o los modos de inclusión y exclusión, entre otros (Tinto, 1989). Esto reduce la brecha entre lo que se espera y lo que efectivamente proporciona la universidad. A su vez, hay que tener en cuenta las particularidades de los estudiantes evidenciando la minoría de la cual provienen —campesinos, no urbanos, clases menos favorecidas, población aborigen, extranjeros, entre otros— para dar cuenta de la especificidad que hay que retribuir a la hora de realizar los procesos de admisión para tener una transición favorable entre un sistema

educativo y otro. Los esfuerzos institucionales en ese sentido son múltiples, sin embargo, no siempre son masivos (Tinto, 1989).

1.3.3. Factores de deserción universitaria: diversas perspectivas

Gran parte de la literatura especializada da cuenta de la postura reproductivista (Lorenzi, 2020) y ahonda sobre los factores de deserción individuales, es decir, aquellos que trae el sujeto y sobre los cuales las organizaciones no pueden intervenir. Sin embargo, existen múltiples situaciones presentadas durante la vida académica que pueden generar dificultades que conducen a la deserción o abandono de la universidad. Los alumnos son afectados por las condiciones extrínsecas o intrínsecas que forman parte de la vida; el estudiante asume, desde la integralidad y la multidimensionalidad, las experiencias cotidianas. Es decir, su ser y hacer estudiantil están indisolublemente relacionados con los sucesos y acontecimientos de la vida personal, familiar y social. Ante esta invisibilización de la cuestión, hay que tener en cuenta que este fenómeno no solo tiene consecuencias individuales, sino también sociales, familiares y como económicas tanto a nivel individual como a nivel nacional (Alvarado et al., 2000; De los Ríos y Canales, 2007; Himmel, 2002; Montes, 2002).

El planteo que se brinda dentro del marco de la formación propedéutica se hace teniendo en cuenta a los ingresantes de la FCE-UBA que participan en el programa E+V. Dicho programa propone acciones extraacadémicas que intentan apoyar, acompañar y ayudar a los estudiantes en el tránsito de su primer año en el ámbito universitario. Son considerados ingresantes todos aquellos que se inscriben y que efectivamente participan de las clases y realizan el trámite de confirmación para la asignación de materias en el segundo cuatrimestre. Es decir que se hará hincapié en los factores en los cuales la organización sí puede prevenir e intervenir anticipadamente para evitar la deserción.

La literatura especializada (Tinto, 1989; Álvarez, 1997; Vásquez y Rodríguez, 2007; Carvajal y Rojas, 2013) coincide en la existencia de al menos cuatro tipos de factores que determinan la deserción: individuales, socioeconómicos, organizacionales y académicos (Cely y Duran, 2014). El primer factor, el individual (Tinto, 1975; 1989) se asocia a cuestiones particulares de cada uno de los estudiantes (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). En esta línea, según estudios anteriores (Lorenzi, 2012b), las variables como sexo, nivel de educación de los padres y colegio de donde egresó el nivel medio son claves para la deserción. Dentro de este factor de deserción, se reúnen variables sociodemográficas como edad, género, sexo, estado civil, cantidad de hijos, número de hermanos, ciudad y país de origen, raza, tipo de vivienda, tiempo de traslado a la universidad, tipo de conformación

familiar (Donoso y Schiefelbein, 2007). Se agrupan dentro de este factor variables de tipo psicológicas, como expectativas con la universidad y la carrera, preparación previa, habilidades cognitivas, nivel de motivación y satisfacción, habilidades para organizarse, capacidades tecnológicas, actitudes de responsabilidad, compromiso, participación, autoestima y autoconfianza, ansiedad, enfermedades de base psíquicas o psiquiátricas, personalidad, resiliencia, entre otros. Este tipo de factor, es decir, las variables sociodemográficas (Ethington, 1990), como las psicológicas (Spady, 1970), son difíciles de intervenir desde el ámbito organizacional. Sin embargo, los estudios estadísticos pueden dar cuenta de cuáles son las dimensiones de estas dos variables que tienen mayor preponderancia para el riesgo a desertar y podría tomarse a los estudiantes como grupo de riesgo y realizar acciones diferenciales para ellos.

El segundo factor, es decir, el socioeconómico (Weidman, 1989), hace alusión al estrato social, la situación laboral, el nivel de ingreso de los padres y las personas a cargo, además de la situación macroeconómica del país (Cely y Durán, 2014). Es un factor que suele ser intervenido por las organizaciones y por los Estados con subsidios, becas o préstamos para ayudar a resolverlo y evitar la deserción. Dentro de este factor, se ve la variable económica cuyas dimensiones serían: estrato social, empleo, cantidad de horas de trabajo, si es sostén de familia, cantidad de personas a cargo, tamaño del grupo familiar en relación con los ingresos, oficio de los padres, cantidad de ingresos familiares, nivel de conectividad y tecnología. También puede verse la variable que se puede denominar capital social en tanto da cuenta del círculo social con el que el estudiante se relaciona; ello da cuenta del nivel de integración, el apoyo extrafamiliar, las habilidades de comunicación, la integración en grupos sociales y el tipo de profesión u oficio de los padres. Dentro de este factor, es posible intervenir en ambas variables desde lo organizacional, como se mencionó arriba, a través de ayuda económica sostenida por la organización y, a su vez, realizando grupos de apoyo para la mejor adaptación al cambio dentro del capital social.

En lo que respecta al factor organizacional (Pascarella y Terenzini, 1991), algunas de sus dimensiones son la normalidad académica, los servicios de apoyos financieros, los recursos universitarios, la relación docente estudiante, el apoyo académico y psicológico. Estas son las denominadas acciones propedéuticas y se relacionan con el compromiso institucional para apoyar las metas individuales de los estudiantes (Cely y Durán, 2014). Esto se asocia al compromiso de la institución de hacer todo lo que esté a su alcance —es decir, brindar todos los recursos disponibles— para el logro de las trayectorias formativas satisfactorias, donde debe haber claridad entre el compromiso institucional y el individual para hacer este

trayecto de modo integrado (Vásquez y Rodríguez, 2007). Se reúnen bajo esta categoría los servicios de bienestar; la relación con docentes y pares; las instalaciones y los servicios brindados, como bibliotecas, computadoras, instrumentos y laboratorios; las actividades extracurriculares; los programas de apoyo; el clima institucional; la congruencia de los valores organizacionales; la solvencia técnico pedagógica de los docentes, entre otros. Es decir, es un factor que es responsabilidad directa de la organización y da cuenta de la política organizacional para tomar medidas en lo que respecta a la deserción.

El cuarto y último factor se relaciona con la responsabilidad académica propiamente dicha (Ethington, 1990), ya que una de las acciones de la universidad debería ser la de acompañamiento y seguimiento de cada uno de sus estudiantes (Castrillon Arango, et al., 2018). Este factor se relaciona con dimensiones como el rendimiento académico, los tiempos de la carrera, la flexibilidad de los programas y correlatividades, la carga horaria, las posibilidades de cursada en modalidades, la cantidad de materias. A su vez, se relaciona con la realidad de las carreras, su dificultad, las dimensiones vocacionales, los procesos de admisión, la orientación profesional, los métodos de estudio, las dificultades de lecto-comprensión, las deserciones previas y los cambios de carrera anteriores. Dentro de este factor, la organización también tiene mucha injerencia, por lo que puede ajustar las políticas para ayudar a la toma de decisiones (Bean, 1982; Castaño et al., 2003).

En función de los factores mencionados arriba, la deserción es una consecuencia de una multiplicidad de elementos, y uno de sus síntomas más clásicos es el bajo rendimiento académico de los estudiantes (Cely y Durán, 2014). Tinto afirma, desde la perspectiva institucional, que los estudiantes transitan por períodos críticos dentro de su trayectoria educativa. Esos períodos críticos deberían tener especial atención por parte de la organización, por ejemplo, el período de admisión o ingreso (Castrillon Arango, et al., 2018). Al reconocer estos períodos críticos, las organizaciones podrían prever una serie de acciones propedéuticas específicas teniendo en cuenta las dificultades generales y las particulares de los estudiantes.

Hay que considerar, para estas acciones, el contexto actual en el que se encuentran las universidades, tanto desde lo económico como desde lo político. Actualmente, las universidades aún se encuentran con un nuevo tipo de estudiante, ya que han ingresado a las universidades estudiantes de estratos y condiciones económicas menos favorables, unido a otros cuya formación de la escuela media no alcanza las expectativas de la universidad. Esto ha sucedido por los programas de acercamiento de las universidades, así como por la creación de estas instituciones entre 2008 y 2015. Por lo tanto, el tipo de estudiante con el

que se encuentra actualmente la universidad es un estudiante con muchos menos recursos académicos, sociales y familiares. Por lo tanto, las políticas de permanencia estudiantil deben tener en cuenta factores de riesgo amplios, pero, a su vez, lo suficientemente específicos.

La importancia de trabajar la temática de la deserción tiene varias aristas, una de ellas es la pérdida económica que implica para el Estado; pero, a su vez, se encuentra la pérdida de capital social y cultural. A nivel familiar e individual, implica una frustración y culpabilización individual. Por supuesto, también tiene impactos sociales y económicos a nivel nacional (Mori Sánchez, 2014; Cabrera et al., 2006). Por ello es necesario que las universidades se preocupen por ofrecer condiciones organizacionales amplias y diferenciadas para la población estudiantil que está recibiendo actualmente (Zavala et al., 2018). Conocer el problema en profundidad permite pensar en soluciones posibles, ya sean de inclusión o exclusión educativa. Los sistemas educativos superiores tienden a no hacerse cargo de la problemática de manera integrada, responsabilizando y adjudicando el fracaso al estudiante, de manera individual, y culpabilizando al nivel anterior por la falta de herramientas de aprendizaje brindadas (Seminara y Aparicio, 2018).

Si se piensa en las acciones propedéuticas, es necesario hacer foco sobre el factor organizacional debido a que es el factor que es posible de modificar más rápidamente desde la perspectiva de la organización. Se deben pensar en espacios y servicios orientados hacia el estudiante para evaluar su nivel de implicación institucional. Cuando los estudiantes perciben una organización desarticulada, se produce un desapego institucional que conlleva a una falta de identificación, lo que provoca una posible deserción por falta de compromiso con la organización (Cabrera, 2006).

El contexto económico de un país es determinante a la hora de evaluar los abandonos en el nivel de educación superior. Los problemas económicos de los estudiantes son una de las principales razones a nivel individual por la cual las personas abandonan sus estudios (Sanabria, 2002; Cabrera et al., 1992; Canales y Ríos, 2007; Ramírez, 2009; Rojas, 2009) y, ante ese factor, poco puede hacer la universidad. Los ciclos de crisis económica provocan automáticamente una merma en las matrículas del nivel superior. El fenómeno de deserción está presente en todo el sistema educativo en general, sin embargo, en las universidades esta reciente política de aumento de cobertura ha generado una baja tasa de retención. El estadio de masificación alcanzado por el sistema educativo superior argentino se ve empañado por la baja tasa de graduación y el alto nivel de deserción concentrado especialmente durante los primeros años (Zandomeni et al., 2016; Fernández Lamarra, 2003).

Los estudios estadísticos más enfocados en la dimensión del rendimiento académico lo toman como una de las dimensiones que mide más rápidamente el riesgo a desertar, siendo entonces el primer factor para tener en cuenta, luego se debería considerar el organizacional, el individual y por último el socioeconómico (Bayrón, 2012). El rendimiento académico queda asociado al nivel de conocimiento demostrado en un área o materia. Es decir, se relaciona con el nivel de aprobación de los estudiantes en función de normas previas o el éxito en tanto el estudiante cumpla con las exigencias que establece la institución educativa (Muñoz Sánchez, 2007), no necesariamente asociado a una capacidad intelectual, aptitud o competencia (Torres Velázquez y Rodríguez Soriano, 2006).

El rendimiento puede estar asociado al éxito o fracaso en la prosecución de los estudios superiores. De hecho, como ya se ha mencionado, muchos estudios afirman la relación positiva entre un alto rendimiento académico y la permanencia, y su inversa, un bajo rendimiento y la deserción (Oloriz, et al., 2008). Otros estudios dan cuenta de una especie de cadena de determinantes, que se han denominado aquí dimensiones, que cuando se concatenan dan cierta propensión a desertar. Es decir que, estadísticamente hablando, se puede determinar de antemano ciertas poblaciones con mayores riesgos de desertar que otras (Donoso y Schiefelbein, 2007). Es Tinto (1989) quien asume el llamado modelo interaccionista, es decir, sostiene que la deserción es causada por una serie de interacciones entre distintos factores donde tienen mayor determinación. Los factores organizacionales negativos junto con los factores individuales hacen que los sujetos no logren adaptarse a la vida universitaria, y cuando son positivos, los estudiantes se gradúan sin mayores inconvenientes (Herrero, et al., 2013).

Habiendo realizado las definiciones correspondientes de cada una de las grandes categorías a trabajar en esta investigación, es necesario dar cuenta de algunas decisiones metodológicas. Se entiende que los estudios estadísticos pueden informar sobre las dimensiones que funcionan como variables de riesgo o dar cuenta de la identificación de la población de riesgo para desertar, sin embargo, es importante explicar el fenómeno de la deserción en la percepción de los mismos estudiantes (Bachelor y Joshi, 1986). Esto implica aclarar qué significa desertar para estas personas dentro de una investigación cualitativa más que cuantitativa dando cuenta de la transferibilidad de saberes más que de la generalización de resultados (Lafortune, 1993). Esto se relaciona directamente con el objetivo general de esta investigación, es decir, con realizar recomendaciones para realizar acciones propedéuticas específicas dentro del programa E +V (Legendre, 1993).

Es necesario que quienes participen del estudio acuerden un principio básico respecto del significado de la deserción, el cual puede simplificarse a cualquier persona que haya comenzado los estudios, es decir, no solo se haya inscripto, sino que haya comenzado a cursar las materias y no se haya graduado. Luego se evaluará si finalizó sus estudios en otra facultad o en otra institución del sistema superior, ya que, en ese caso, tal como se ha desarrollado, no es una deserción desde el punto de vista nacional (Tinto, 1987). El procedimiento que se realizará es un cuestionario piloto para recopilar datos cualitativos que se puedan cuantificar dando cuenta de tres posibles períodos, antes de la deserción, la deserción y el período siguiente a esta. También se llevarán a cabo entrevistas estructuradas con algunos de los participantes.

En este apartado se han presentado las posturas en relación con los distintos enfoques posibles para pensar los sistemas educativos, asimismo, se plantea el problema de la deserción desde el inicio. No es posible pensar el uno sin el otro, ya que según sea la postura filosófica de qué es la educación, se piensa qué es, quiénes lo hacen, y qué hacer con la deserción. Luego se han desarrollado, dentro de esos marcos, los distintos conceptos de deserción, desde los más estadísticos hasta los más sociales, dando cuenta de la noción de Tinto y el concepto de Bourdieu como aquellos con los que se trabaja en esta investigación. El sistema educativo parece estar fundamentado en políticas reproductivistas, donde la deserción se justifica organizacional y socialmente por medio del mérito o las habilidades individuales.

Se han trabajado las distintas posturas en correspondencia con qué considerar factores de deserción. Se decidió dividirlos en factores: individuales, socioeconómicos, de responsabilidad, académicos y organizacionales. En principio, pareciera ser que no es posible accionar, organizacionalmente hablando, sobre los dos primeros tipos de factores, sino solo sobre factores de responsabilidad académica y organizacionales. Más adelante, en el capítulo 3 y 4, se dará cuenta de que es posible intervenir sobre los cuatro tipos de factores.

En este capítulo se ha presentado el primer objetivo de la tesis, que es describir el fenómeno de deserción universitaria en ingresantes a la FCE-UBA y las acciones organizacionales vigentes. Para ello se ha iniciado con presentar a la educación como un derecho fundamental, hoy en día sigue siendo esencial para el progreso económico y social de las regiones. Ya se planteó que el acceso equitativo de la educación superior está dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948). La UNESCO, en 1998, ratificó el valor primordial que tiene garantizar el acceso universal a la educación superior,

lo mismo que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. No hay modo de que una sociedad crezca, avance, progrese y mejore si la enseñanza superior no es de acceso irrestricto e igualitario, esta debe ser uno de los estándares de inclusión por parte del Estado, garantizando su acceso y permanencia.

Para desarrollar ese fenómeno, se comenzó contextualizando la investigación y dando cuenta del sistema de educación superior en Argentina. Argentina cuenta, hoy en día, con un sistema de educación superior sustentado con fondos públicos y muchas instituciones son de ingreso irrestricto. A su vez, existe una oferta de educación superior privada. Muchos autores (Mollis, 2001) sostienen que no es un verdadero sistema, sino un conglomerado de instituciones. Por cómo está conformado el sistema, podría decirse que hay ingreso irrestricto, pero ello no garantiza un acceso irrestricto, siendo el ingreso irrestricto condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso y para la permanencia de los estudiantes en el nivel superior (Gessaghi y Llinás, 2005).

El sistema de ingreso irrestricto y la política de igualdad como estrategia integral de las organizaciones educativas en general, pero en particular de la educación superior, no hacen más que sostener el sistema meritocrático. Un sistema de gestión organizacional que no realiza acciones diferenciales sino solo generales no hace más que aumentar las diferencias de origen de los estudiantes. Esto perjudica especialmente a los estudiantes ingresantes de estratos socioeconómicos más bajos, quienes tienen menos herramientas para enfrentar este tipo de situaciones críticas, como lo es adaptarse a la universidad.

Se describió la Universidad de Buenos Aires. La UBA es una de las universidades más antiguas de Argentina y cuenta con un recorrido histórico muy amplio. A su vez, tiene la característica de ser la universidad más grande de todo el país por su matrícula de estudiantes. Más tarde, se describió el funcionamiento de la FCE para llegar al programa E+V, que es parte del objetivo general de la tesis. Dicho programa fue creado especialmente para trabajar sobre el fenómeno de la deserción, por lo cual cuenta con un potencial enorme para realizar mejoras y modificaciones en pos de ello.

La masividad y diversidad de estudiantes, así como en la desigualdad de oportunidades y la idea del mérito, llevó a presentar el concepto de acciones propedéuticas como acciones que anticipan e incluyen población vulnerable dentro del sistema de educación superior en cuanto al concepto de universidad cívica. Concepto que revaloriza los tres pilares de la universidad post Reforma Universitaria de 1918: docencia, investigación y extensión. Pensar la responsabilidad dentro de la universidad implica pensar en características diferentes, ya que es una organización que no solo produce conocimiento, sino que instruye profesionales

que serán los decisores dentro de las grandes organizaciones del país en el futuro. Asimismo, la universidad tiene otro eje que es su relación con la comunidad, siendo el vértice extensionista de la universidad pública cuya responsabilidad social es ineludible.

Una universidad que se piensa a sí misma, reflexiona sobre sus acciones o inacciones dará cuenta de una universidad cívica. Es necesario, para ello, comprender las acciones propedéuticas en relación con los *habitus* institucionales y las diferencias de expectativas entre estudiantes y la organización. Teniendo en cuenta esas diferencias de origen y el carácter eminentemente meritocrático de la universidad, se plantean los diversos enfoques existentes sobre el fenómeno de la deserción y se advierte que la mayoría de ellos van hacia la meritocracia, excepto el enfoque crítico que plantea a la educación como reproductora de desigualdades.

Repensar el concepto de deserción, que es laxo y de diversas vertientes. Por ello se toma el concepto de Vincent Tinto, quien tiene un enfoque integracionista, ya que no solo habla de niveles diferenciales de deserción, sino de que uno de los factores más importantes para evitar la deserción es el nivel de integración y compromiso que tengan los estudiantes con la organización. Así como a las nociones de violencia simbólica y *habitus*, los diversos capitales culturales se relacionan directamente con los factores de deserción seleccionados, estos son individuales, socioeconómicos, de responsabilidad académica y organizacionales. Es posible intervenir en todos ellos para mejorar los niveles de permanencia de las poblaciones más desfavorecidas. El siguiente capítulo trabaja la cuestión metodológica dando cuenta del segundo y parte del tercer objetivo de esta tesis.

Capítulo II

Los ingresantes de la FCE-UBA y los factores de deserción universitaria

En este segundo capítulo, se presentan las decisiones metodológicas realizadas a lo largo de la investigación. Se entiende que exponer pormenorizadamente el modo en que fueron tomándose las decisiones aporta un conocimiento específico en relación con la manera en que se realizó la investigación para que, en el capítulo siguiente, puedan ser presentados los hallazgos. Asimismo, se explica el procedimiento de recolección y procesamiento de información para analizar las narrativas de los estudiantes en correspondencia con los factores de deserción universitaria, que es el segundo objetivo de esta tesis. Se presenta parte del tercer objetivo, que es dar cuenta de las características propedéuticas inclusivas de las acciones organizacionales realizadas. Si bien el análisis de las acciones, en tanto inclusivas, se presenta en el capítulo 3, en éste se expone el modo en que se recolectó dicha información. Se utiliza un método de trabajo mixto. Se parte de un estudio cuantitativo por medio de un cuestionario autoadministrado a estudiantes y se realiza un análisis para detectar lo que se denominan casos típicos a través de ciertas características (Hernández et al., 2010; Marradi et al., 2007). Este tipo de enfoque de combinación de métodos de recolección se trabaja por medio de la secuenciación para validar la información recolectada y analizada. La complementación metodológica brinda un “diseño flexible” (Marradi et al., 2007), que

posibilita aprovechar los beneficios de un diseño estructurado sin perder la captación de nuevo intercambio a lo largo de la investigación. Dentro de los estudios cualitativos, existe una serie de metodologías que aportan al trabajo sobre el objeto de estudio, la recolección de información y el procesamiento de datos. Entre esa variedad de métodos, se encuentran la teoría fundamentada y la fenomenología. La primera brinda herramientas para el análisis de datos, mientras que la segunda aportará sobre el proceso de escritura de modo reflexivo. Este trabajo se apoya en la postura filosófica del postmodernismo, esto es, que busca dar cuenta de las relaciones de poder entre los distintos actores sociales involucrados. A su vez, trae las narrativas de los estudiantes como actor social indispensable en el fenómeno de la deserción para dar cuenta de los factores que intervienen en él. Parte de lo general a lo específico por medio de la inducción, donde la recopilación de datos brinda e identifica categorías que se repiten para seguir trabajando el tema.

La recolección de información cuantitativa se realizó utilizando una herramienta informática que se describe en uno de los apartados. Se decidió utilizar la herramienta de LimeSurvey en tanto es una aplicación libre, entre otras ventajas. Esta se utiliza para realizar encuestas en línea a través del lenguaje PHP. Es importante la utilización de un software que respeta el anonimato de las bases de datos, especialmente en los contextos actuales.

Se asume, desde el punto de vista metodológico, la necesidad de involucrar dentro de la investigación dicha voz, en principio, para encontrar un eje de análisis y aportar sugerencias a las prácticas que se llevan adelante desde el programa E+V para evitar la deserción estudiantil universitaria. Los estudiantes, en este caso, serán fuente de información (Fielding, 1999) a través de la administración de un cuestionario que se desarrollará más adelante. En segunda instancia, aparecen como facilitadores activos, ya que se utiliza otro procedimiento de recolección de información que es la biografía narrativa para evaluar casos típicos (Merriam, 1998; Stake, 1994) de deserción estudiantil universitaria. Es decir, una vez analizados los cuestionarios, se buscan las variables recurrentes y se selecciona dentro de ellas una serie de indicadores para armar una entrevista con algunos estudiantes que represente esa serie de características homogéneas utilizando la técnica de recolección de biografía narrativa. Los dos métodos se realizaron secuencialmente, con el análisis de un tipo de variable que luego se expondrá.

Para analizar la narrativa de los estudiantes, se utiliza la técnica de testimonio a través de la biografía narrativa. Para poder realizar estos encuentros con los estudiantes seleccionados, se les pregunta en el cuestionario si están dispuestos a realizar una entrevista para ampliar la información. Analizado la variable del cuestionario en correspondencia con la razón por la

cual dejaron o permanecen y teniendo en cuenta los factores de deserción desarrollados en el marco teórico, se seleccionan los casos típicos.

Se estudiaron las acciones organizacionales que tiene la UBA en relación con contener y sostener al estudiantado. Cada una de las acciones desarrolladas no necesariamente está diseñada para evitar la deserción, sin embargo, es interesante presentarlas para dar cuenta de cuáles de esas podrían ser catalogadas como acciones propedéuticas inclusivas. La acción propedéutica tiene un fin específico que no necesariamente tienen todas las acciones desarrolladas posteriormente. Es dable destacar que las acciones no están integradas ni son integrales. Cada una de las organizaciones visitadas, esto es el CBC, el rectorado de la universidad y la FCE, tienen acciones independientes que no siempre están interrelacionadas y articuladas.

Para analizar las acciones propedéuticas inclusivas, se utilizaron dos técnicas, una de ellas fue la entrevista en profundidad con informantes claves. Se realizó un primer contacto con las autoridades de cada una de las unidades académicas involucradas solicitando entrevistas personales y presenciales del área académica y del área de extensión y bienestar estudiantil. Esta selección se relaciona con el estudio previo de las acciones organizacionales que cada una de las unidades desarrolla y con la literatura especializada teniendo en cuenta los factores de deserción mencionados en el marco teórico.

Al ser un estudio mixto, se recolecta información que da como resultados variables cuantitativas que luego se corroboran a través de estructuras significantes y de significados que se asocian a determinadas realidades a través de distintos tipos de relaciones, ya sea de oposición o de equivalencia. Por ello debe realizarse de modo pormenorizado y dando cuenta de las estructuras, la organización de sentido de las prácticas y las acciones en ligazón con el discurso que brindan (Rivière, 1999).

2.1. Estrategia y diseño de investigación

Este apartado tiene como objetivo presentar el diseño metodológico de la investigación. Intenta dar cuenta de las decisiones realizadas en relación tanto con el diseño como con la estrategia y, en función de ello, con las herramientas utilizadas para llevarlas adelante. Para el diseño metodológico, se utiliza la teoría fundamentada en relación con la hermenéutica para la interpretación de datos, así como la fenomenología. Asimismo, luego se presenta la estrategia y la herramienta utilizada para la realización del cuestionario. La hipótesis es que es necesario dar cuenta de las decisiones metodológicas para que el lector pueda comprender la interpretación y la mirada de la investigadora.

2.1.1. Diseño metodológico

La estrategia de investigación es un plan para lograr determinado objetivo, es el puente entre la filosofía y la elección de los métodos de recolección de información y análisis de datos (Denzin y Lincoln, 2011). De todas las metodologías propias de las investigaciones cualitativas, se utiliza la teoría fundamentada y la fenomenología, como ya se dijo arriba, la primera brinda herramientas para el análisis de datos, mientras que la fenomenología aportará sobre el proceso de escritura de modo reflexivo (Agar, 1980).

En sus inicios, la teoría fundamentada fue el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Este método nace con el objetivo de generar teoría a partir de los datos recolectados. Así, los hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Se parte del interaccionismo simbólico de la sociología, la cual supone que los sujetos construyen activamente la realidad que los rodea (Mead, 1934).

Las tres premisas del interaccionismo simbólico, según Mead, serían:

1. “Los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos”.
2. “El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno”.
3. “Los significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra” (Blumer, 1969, p. 2).

La teoría fundamentada, por su parte, es una estrategia que se utiliza para desarrollar elucidaciones de las interacciones entre los sujetos y su contexto o entorno. Sirve para analizar, interpretar y procesar los significados que se construyen socialmente en relación con la realidad y las experiencias cotidianas de los actores involucrados (Charmaz, 2006; Glaser y Strauss, 1967; Suddaby, 2006). En esta investigación, se busca dilucidar las explicaciones que le otorgan los estudiantes al abandono o la permanencia en las organizaciones de estudios superiores para los actores sociales. En este tipo de estrategias, se analizan los datos a medida que se van recolectando, ya que la recolección de datos y su análisis es el puntapié para la construcción de los significados posteriores y el siguiente procedimiento de recolección y análisis de datos. Para este tipo de estrategias, recolectar y analizar los datos a medida que se los obtiene es válido en tanto se van creando codificaciones analíticas para ir reorganizando la información, de modo tal de conformar las categorías necesarias para realizar el nuevo análisis y la nueva recolección de información.

Existen tres etapas de codificación: “La reorganización de datos en categorías se llama codificación abierta, el proceso de reconocimiento de relaciones entre categorías se conoce como codificación axial y la integración de categorías para producir una teoría se denomina codificación selectiva” (Saunders, et al., 2009, p. 194). Como puede observarse, el proceso de codificación de la información a medida que se la recolecta es central en este tipo de estrategia de investigación. Cada codificación implica una comparación en la que se verifican las diferencias y similitudes que forman parte del proceso de análisis; de ser necesario, se crearán nuevos códigos o se reorganizarán los existentes. A medida que se analizan los datos, se va seleccionando la muestra teórica a analizar; se eligen los casos que den cuenta de las categorías que aparecen a medida que se recolectan y se procesan los datos. Por ello, en esta investigación se utiliza, en una primera instancia, al universo completo de estudiantes que se inscribieron a la FCE desde el inicio del programa E+V, es decir, desde 2009 hasta la actualidad, independientemente si continuaron o no sus estudios. A partir de este primer análisis, se categorizan los casos codificándose en relación con la deserción, la permanencia y los significados que le otorgan los actores involucrados, es decir, los estudiantes. Desde allí, se realiza un muestreo teórico para realizar la segunda recolección de datos a partir de la biografía narrativa. Esto se realizará hasta alcanzar la saturación, es decir, cuando el aporte que se hace con relación a la recopilación de datos deja de generar nuevas categorías y hallazgos (Strauss y Corbin, 1998). La saturación se conoce también como densidad conceptual (Glaser, 1992) o saturación conceptual (Strauss y Corbin, 2008). En lo relativo a la fenomenología, existen dos clases. La descriptiva y la hermenéutica. La primera describe la experiencia en correspondencia con los sujetos que han transcurrido dicha experiencia. La segunda, en cambio, intenta comprender la vivencia, ya que la vivencia en sí misma y su recorte implican una interpretación del contexto que rodea tanto al sujeto como al investigador (Zichi, et al., 2003). Aquí lo que interesa es cómo los sujetos perciben el mundo, qué y cómo vivieron determinadas experiencias. En el análisis, se indaga sobre un fenómeno particular, en este caso la deserción, para llegar a evaluar con el correr del análisis de datos ciertas generalidades en función de las relaciones establecidas entre cada uno de los sujetos, el fenómeno y cómo lo han percibido (Oiler, 1986).

Se trabaja con la fenomenología, mientras que analiza las experiencias y manifestaciones en sí mismas en relación con cómo la perciben los sujetos que las experimentan dejando por fuera los prejuicios, supuestos o hipótesis previas del investigador. Por ello es posible decir cuáles son los significados que le otorgan los sujetos a dichas experiencias (Moustakas, 1994). Dejar por fuera el valor y los supuestos del investigador es una de las grandes

dificultades, ya que su sesgo puede incluso ser no consciente. Por ello es necesario que, previamente, el investigador pueda plasmar esos sesgos, supuestos, prejuicios, preconcepciones y valoraciones para que los datos puedan ser analizados en correspondencia con las experiencias que describen los sujetos en función de los fenómenos vivenciados, trabajándose en la implicación que se desarrolló en la introducción.

Husserl exalta el sentimiento de perplejidad, de curiosidad fresca para examinar las cosas con una postura de apertura, como cuando se ve algo por primera vez. El reto en la aplicación de epoché yace en la posibilidad de ser transparentes y en reconocer nuestras ideas a priori y nuestros juicios. Moustakas (1994) resume este proceso así: *Esta forma de percibir la vida hace un llamamiento a prestar atención, a mirar, a hacerse consciente de nuestras ideas, a no imponer nuestros prejuicios sobre lo que vemos, pensamos, imaginamos o sentimos. Es una forma de observación genuina que precede a la reflexión, a la formación de juicios y a la generación de conclusiones. Suspendemos todo aquello que interfiera con una visión fresca de las cosas. Simplemente permitimos que lo que está allí permanezca como aparece y lo examinamos desde diferentes ángulos y perspectivas (p. 86)* (Pineda Báez, 2010, p. 59)

Este tipo de metodología permite explorar la conciencia del sujeto, entender qué y cómo percibe a través de sus experiencias y significados otorgados conforme a otras experiencias, el conjunto social que lo rodea y sus propias emociones y sensaciones. También deja describir la relación entre la objetividad y la subjetividad, en tanto no solo importa el fenómeno en sí, sino la percepción de los sujetos que han experimentado dicho fenómeno. La hermenéutica permite interpretar esa experiencia fenomenológica con relación al lenguaje, es decir, con respecto a los sentidos, significados y significantes que los sujetos le otorgan incluso con lo no dicho o el lenguaje corporal. Se la puede definir como el proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra (Dilthey, 1944).

2.1.2. Estrategia de investigación: la inclusión de los estudiantes

Para dar cuenta de las relaciones de poder entre los diversos participantes o actores sociales involucrados, esta investigación se apoya en la postura filosófica del postmodernismo, esto es, en tanto busca dar cuenta de las relaciones de poder entre los distintos actores sociales involucrados. A su vez, trae la voz o narrativa de los estudiantes como actor social indispensable en el fenómeno de la deserción para dar cuenta de los factores que intervienen

en él, este es un elemento indispensable para asegurar la participación de todos los involucrados en el fenómeno, dando cuenta de la característica de inclusión. Parte de lo general a lo específico por medio de la inducción, donde la recopilación de datos brinda e identifica categorías que se repiten para seguir trabajando el tema. Se trabaja con un método de trabajo mixto. Se parte de un estudio cuantitativo por medio de un cuestionario autoadministrado a estudiantes y se realiza un análisis para detectar lo que se denominan casos típicos a través de ciertas características (Hernández et al., 2010; Marradi et al., 2007). Se realiza primero el cuestionario y luego las biografías narrativas en cuanto a la recolección de la información y el procesamiento de esta se realizó también secuencialmente. Solo se analizó en una primera instancia la variable si había o no desertado de la universidad para seleccionar estudiantes de cada uno de los casos típicos detectados por análisis estadístico descriptivo. Seleccionados los casos típicos, se convoca a los estudiantes a realizar biografías narrativas, una metodología típicamente cualitativa. El análisis se hizo por medio de la saturación de datos en relación con la estrategia utilizada.

Como estrategia, se utiliza la teoría fundamentada para estudiar la construcción social de las narrativas sobre el fenómeno de la deserción en la indagación que se realiza a los estudiantes. La teoría fundamentada ayuda a interpretar y analizar los significados de los actores sociales involucrados en el fenómeno, desde las autoridades de la facultad y universidad hasta los estudiantes que son “exitosos” y los “desertores”. Realizar este estudio sostenido por la teoría fundamentada hace posible que se explicitan los significados y sus relaciones, lo que posibilita la formulación de hipótesis parciales de trabajo. Los enfoques mixtos, como se realiza en este caso, permiten dar cuenta del fenómeno de manera amplia para visibilizar la voz de los estudiantes y repensar con ello las prácticas o acciones organizacionales que se llevan adelante en la facultad y la universidad.

Se realiza un estudio longitudinal retrospectivo y no experimental, ya que se toma a todos los ingresantes desde el inicio del programa E+V, desde 2009 hasta la actualidad. Por tanto, para dar cuenta de lo que se explica más abajo, la inclusión de los estudiantes, se comienza el estudio con un cuestionario autoadministrado, luego se realizan las biografías narrativas, las cuales para ser analizadas se contará con la saturación de datos (García Ferrando et al., 1996). Posteriormente, se realiza una recolección de datos históricos y actuales de las acciones organizacionales de las tres unidades académicas involucradas, UBAXXI, CBC y FCE.

Habiendo realizado un primer análisis de los factores de deserción preponderantes que los estudiantes mencionan y teniendo los datos de las acciones organizacionales llevadas

adelante, se realiza la entrevista a informantes claves de las tres unidades arriba mencionadas, de modo tal de poder realizar la secuenciación de la información (Denzin, 1970; Jick, 1979). La hipótesis de la cual se parte es la FCE-UBA no cuenta con datos específicos sobre del fenómeno de la deserción universitaria, por lo que sus acciones organizacionales son fragmentarias y descoordinadas. Algunos de los factores de deserción que se pueden mencionar anticipadamente son que tienen muy mala formación de base, no tienen vocación o motivación para estudiar, no saben estudiar, no tienen claro qué hacer. Otra de las hipótesis es que acciones organizacionales que trabajan sobre factores de deserción universitaria en los ingresantes de FCE-UBA no son propedéuticas inclusivas. Cada una de las metodologías usadas se va relacionando y se realizan consecutivamente sin poder llevarse a cabo en paralelo. Por ello la decisión de una metodología de diseño mixto, es decir que implica los dos tipos de metodología cualitativa y cuantitativa, se considera la más adecuada en este tipo de casos, ya que se trata de una investigación exploratoria en relación con el programa para ingresantes en particular. Con la metodología utilizada, se llega a la validación de las hipótesis por medio de la secuenciación.

En la primera etapa se decidió utilizar la metodología cuantitativa por medio de un cuestionario autoadministrado. Se ideó bajo esta modalidad por varias razones, en primer lugar, la base de datos es muy grande y antigua — contiene información desde hace más de diez años— y no necesariamente todas las personas que aparecen en dicha base se encuentran estudiando actualmente. En primer lugar, la situación de pandemia de los años 2020-2021 no permite realizar este tipo de metodologías de manera presencial. Las ventajas y desventajas de esta metodología se analizarán más adelante. En segundo lugar, también se explica por qué fue necesario construir un instrumento de recolección de datos específico y no se tomó ningún cuestionario ya realizado. La autoadministración del cuestionario se hace por medio de la plataforma LimeSurvey. Se explica su formato, ventajas y desventajas de esta en el siguiente apartado.

En la segunda etapa, que implica la inclusión de los estudiantes, se usa un muestreo no probabilístico y se trata más bien de una muestra teórica construida por medio de la tipificación de casos. Se describe en el apartado correspondiente cómo se realiza la tipificación para encontrar un número adecuado de casos para llevar a cabo la biografía narrativa. Estas se realizan a su vez por formato sincrónico en grabaciones por medio de herramientas virtuales de conexión, también justificadas por el estado de pandemia de COVID-19. Estas son grabadas con el consentimiento de los entrevistados. Si bien la técnica

utilizada es una entrevista en profundidad, tiene características específicas que serán descritas en el apartado correspondiente a la biografía narrativa (Lorenzi, 2020).

Para analizar las acciones organizacionales, se realiza un estudio por medio de fuentes secundarias de información sobre lo que publicitan las tres unidades académicas involucradas a través de un rastreo en las redes sociales, sitios webs y folletería. Se listan las actividades y se exponen en el apartado correspondiente analizando y caracterizando a cada una de ellas en relación con el análisis documental de fuente secundaria de datos. Realizado dicho listado, se procede a las entrevistas en profundidad de informantes claves de las unidades académicas. Estos son seleccionados según su lugar en la organización y su poder de decisión respecto de las acciones organizacionales. El análisis se realiza por medio de la saturación de datos, que tienen en cuenta los factores de deserción preponderantes señalados por los estudiantes en el cuestionario y explicados en las biografías narrativas. Las biografías, como se mencionó arriba, se realizan por formato virtual sincrónico por razones de pandemia.

En los anexos, se encuentra el cuestionario (no en el formato que ven los estudiantes) revisado en función de la prueba piloto administrada. También el listado inicial de preguntas que se trabajaron en cada una de las técnicas de recolección cualitativas. A su vez, se puede acceder a las desgrabaciones de las biografías, y de las entrevistas en profundidad en caso de ser solicitadas, así como el diseño de estas. En todos los casos se resguardan las identidades de los participantes.

La unidad de análisis son los estudiantes de la UBA, mientras que la unidad de respuesta son los estudiantes ingresantes a las carreras pertenecientes a la FCE desde que se crea el programa E+V sin diferenciar si han abandonado o no sus estudios superiores. La elaboración del diseño metodológico, los instrumentos de recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, la administración, desgrabación, procesamiento y análisis de datos están a cargo de la investigadora, así como la identificación de los informantes claves para realizar las entrevistas en profundidad de las unidades académicas y la tipificación de casos para entrevistar a los estudiantes. Las variables de estudio de esta investigación son constructos teóricos trabajados en el capítulo anterior, lo cuales responden a los objetivos de este estudio y han sido operacionalizados por medio de indicadores de manera tal que puedan medirse por medio de indicadores en la recolección y procesamiento de información (Fassio, et al., 2002).

Se realizó la investigación en la CABA y las entrevistas virtuales se realizaron por la plataforma Meet, la cual, por contar con una cuenta institucional de educación, permite

grabar las entrevistas en formato video MP4. El trabajo de campo se realizó entre los meses de abril y mayo de 2021. Para resumir las estrategias y metodologías de investigación, para la primera etapa se usa una técnica mixta con cuestionarios y biografías que se relacionan con el segundo objetivo específico de la tesis, el cual implica indagar a los estudiantes de la FCE-UBA acerca de los factores preponderantes de deserción universitaria. La siguiente metodología es cualitativa bajo la modalidad de análisis de fuente secundaria y por medio de las entrevistas a informantes claves; se relaciona con el tercer objetivo específico, el cual es proponer modificaciones en las acciones organizacionales que intervengan en los factores de deserción incorporando las narrativas de los estudiantes para estén dotadas de carácter propedéutico e inclusivo. En tanto para realizar una propuesta es necesario conocer y reconocer las características de cada una de las acciones organizacionales llevadas adelante. El primer objetivo específico se trabajó en el capítulo 1. El objetivo general se trabaja en los dos últimos capítulos.

Se trata de un estudio mixto en tanto se enriquece con herramientas de lo cuantitativo, pero se trabaja especialmente desde lo cualitativo para dar cuenta de la voz de los estudiantes ante el fenómeno de la deserción en el nivel superior de la FCE-UBA. Este tipo de enfoque de combinación de métodos de recolección tiene que ver con la secuenciación, para buscar validar la información recolectada. La complementación metodológica brinda un “diseño flexible” (Marradi et al., 2007) que posibilita aprovechar los beneficios de un diseño estructurado sin perder la captación de nuevo intercambio a lo largo de la investigación.

2.1.3. Recolección de datos cuantitativos: los ingresantes a la FCE-UBA

Se decidió utilizar la herramienta de LimeSurvey en tanto es una aplicación libre. Esta se emplea para realizar encuestas en línea a través del lenguaje PHP (Hypertext Preprocessor)⁸. Es compatible con diversas bases de datos (MySQL, MSSQL, PostgreSQL), lo cual facilita el procesamiento de información posterior a la recolección. Tiene un diseño simple que permite a usuarios poco especializados en la temática desarrollar cuestionarios de modo simple y rápido. La aplicación está disponible para el uso gratuito con la posibilidad de ser instalada en un servidor propio. Este tendrá una ventaja fundamental que será explicada más adelante. A su vez, cuenta con una versión paga que es posible de almacenar en los servidores de LimeSurvey.

⁸ PHP inicialmente significaba Personal Home Page (Página personal), pero ahora significa Hypertext Preprocessor.

La decisión de utilizar esta herramienta se basa en que tiene una ductilidad y flexibilidad interesante para realizar desde cuestionarios muy sencillos hasta evaluaciones muy complejas con opciones condicionales y gestión de puntuaciones por respuestas. El editor de los cuestionarios es muy sencillo, con plantillas integradas para diferentes fines, veintiocho tipos distintos de preguntas, lógica de saltos y preguntas en función de respuestas dadas. La versión gratuita en instalación de servidores propios no tiene límite respecto del número de respuestas; en este caso, como se trata de un universo lo suficientemente grande, es necesario contar con herramientas que permitan el almacenamiento y procesamiento de grandes volúmenes de información.

Al tratarse de una investigación que implica datos de estudiantes, se solicitó permiso para alojar los datos de la herramienta en el servidor de la FCE. Esta decisión se basa en varias determinaciones éticas. La herramienta, al ser instalada en un servidor de la facultad, la cual ya cuenta con los datos pues es quien maneja desde sus inicios la base de datos y comunicación del programa E+V, imposibilita que se filtren los datos hacia servidores y compañías internacionales. Permite sostener la privacidad y el anonimato de los datos. Tiene la posibilidad de enviar un correo de modo encriptado que hace que el cuestionario solo pueda ser respondido desde ese correo y una única vez. Esto permite que no sea necesario solicitar datos personales para cotejar la duplicación o viralización de información, así como tampoco su utilización de manera pública.

Esto va en consideración con la legislación vigente en Argentina en lo que respecta a la protección de datos personales. La ley vigente es la N° 25.326. Esta plantea una serie de normas para tener en cuenta para proteger los datos de quienes participan en encuestas públicas. Sin embargo, este tipo de estudios se enmarca en el artículo 28 de la Ley N° 17.622, en tanto se trata de un trabajo de investigación que sostiene el anonimato en el proceso de recolección encriptando los datos de envío. Solo se recolectan los datos de quienes así lo deciden y participan del segundo proceso de la investigación que se relaciona con las biografías narrativas. La herramienta permite que las respuestas sean anónimas separando los datos de los participantes de los datos que proporcionan, inclusive en encuestas controladas.

Realizar este tipo de cuestionarios autoadministrados tiene muchas ventajas, pero, hay que atender a las desventajas implícitas (Fachelli y López-Roldán, 2015). La primera ventaja para mencionar es que es un método económico, no solo de dinero, sino de recursos humanos para realizarla. En tiempo de pandemia, sería imposible realizar un estudio que no fuese por este medio. Permite acceder a lugares remotos y evitar la influencia del entrevistador en

relación con las respuestas. Los participantes, voluntariamente, responden el cuestionario sin tener al encuestador cerca, como cuando se realiza de modo masivo pero presencial. Esto hace que las respuestas sean menos permeables a las posibles expectativas e ideas preexistentes, así como a las respuestas “políticamente correctas”. Esto se suma al anonimato que anima a los participantes a contestar lo que verdaderamente creen de cada una de las situaciones planteadas. De este modo, en poco tiempo y con pocos recursos se puede obtener grandes volúmenes de información (López-Roldán y Fachelli, 2015).

Siguiendo la misma línea de autores en lo que se relaciona con la metodología cuantitativa, las desventajas de este tipo de herramientas se relacionan con el alto nivel de no respuesta, así como la lentitud y los sesgos por estilo de personalidad, esto es, con predisposición a colaborar o no con la investigación. Queda claro que se prevé que la mayor cantidad de respuesta este dada por estudiantes que continúan actualmente en sus estudios. Esto puede generar un sesgo en las respuestas que debe ser atendido en el análisis de datos. La prueba piloto en este tipo de cuestionarios tan masivos es de suma importancia, ya que deben realizarse preguntas lo suficientemente simples, fáciles y con poco margen de interpretación por parte de los participantes. De modo tal de evitar las dobles interpretaciones en tanto no hay posibilidad de consulta ni aclaraciones por parte de los participantes hacia el investigador.

En este caso particular, se remonta a los participantes a un tiempo anterior al actual. Esto también puede traer una desventaja conforme a las reinterpretaciones actuales del pasado vivido. Sin embargo, eso podrá ser subsanado con la secuenciación de la información a través de la técnica de biografía narrativa. Si bien esta técnica no suple ni reemplaza el dato estadístico arrojado por el cuestionario, aporta nuevas significaciones y significados que, teniendo en cuenta la teoría fundamentada, pueden coadyuvar a diferenciar ciertas variables más o menos relevantes en esta investigación.

Se describen las ventajas de la elección de esta herramienta por sobre otras. Para ello se realizó un recorte de los principales softwares para encuestas en línea utilizados para estudios sociales. Entre ellos, se encontró a SurveyMonkey, SuperSurvey, TypeForm, Survey Gizmo, Qualtrics y Google Forms. Respecto de Survey Gizmo y Qualtrics, estos se descartaron, pues el uso gratuito está dado por pruebas que duran muy poco tiempo y no dan tiempo a procesar la información correspondiente. En cuanto a Typeform, el modo gratuito solo permite el uso de tres formularios, por lo que es una plataforma bastante limitada. No es posible remover la marca de agua de la plataforma. Asimismo, y si bien puede no necesariamente ser una desventaja, el soporte en su mayoría está en inglés.

Tanto SurveyMonkey como SuperSurvey ofrecen servicios muy buenos. En cuanto a SurveyMokey, su principal desventaja es que no tiene la posibilidad de marcar como obligatoria las preguntas. No es posible exportar los datos a otro tipo de herramientas de procesamiento de base de datos como Access o Excel. Asimismo, al igual que Typeform, no es posible sacar el logo. La cantidad de respuestas está limitada en las versiones gratuitas y los datos se guardan en servidores del software por un período de tiempo limitado. En cuanto a SuperSurvey, también está limitado el número de formularios y respuestas. Respecto a Google Forms, su mayor limitación se relaciona con la seguridad de los datos, los cuales no se pueden sostener y son almacenados en servidores del software.

La ventaja principal de LimeSurvey es que la versión gratuita se puede descargar en servidores propios, como se ha realizado en este caso, por tanto, es gestionado solo por el administrador. En esta oportunidad, se decidió utilizar el servidor de FCE-UBA, ya que la base de datos estaba alojada allí y contiene altos niveles de seguridad. Si bien no se utiliza en esta ocasión, es posible imprimir la encuesta en papel. El programa tiene disponible una serie de plantillas muy versátiles y se puede personalizar. Permite tanto la importación como la exportación a texto, CSV, PDF, SPSS, XML y formato MS Excel. Es posible realizar un número ilimitado de encuestas de modo simultáneo, así como ilimitado en cuanto al número de preguntas y participantes. Asimismo, los participantes pueden guardar y seguir respondiendo más tarde las encuestas. Como puede verse, no solo es una herramienta simple de usar, sino que permite su uso de manera ilimitada y, a los efectos de esta investigación, su aplicación es muy ventajosa.

En este apartado, se han presentado las primeras decisiones metodológicas, la postura filosófica de partida, el modo de acercamiento a la teoría, el tipo de metodología utilizada, la estrategia de abordaje y el corte de línea temporal. Se han presentado, además, parte de las técnicas de recolección y procesamiento de datos, desde el tipo de diseño hasta las estrategias de abordaje. Es válido aclarar que se han tomado en cuenta las consideraciones éticas necesarias para llevar adelante este estudio. Todos los sujetos que participan cuentan con el consentimiento informado para la utilización de los datos brindados. Cada uno de los participantes lo hace de modo voluntario, lo que garantiza la libertad y la dignidad de las personas. Asimismo, queda abierta la posibilidad de acceso a los resultados para quienes hayan participado del proceso, esto asegura la difusión del conocimiento y su mejoramiento a través del aporte a realizar.

2.2. Inclusión de los estudiantes: los factores de deserción

El objetivo de este apartado es dar cuenta de las decisiones metodológicas para visibilizar la experiencia de los estudiantes, quienes son actores afectados por el fenómeno de deserción-permanencia, propio de cada uno de ellos. Asimismo, la idea es conocer qué conocimientos tienen en relación con las acciones que realiza la organización para ayudarlos. La hipótesis va en correspondencia con que no es posible realizar este trabajo con una sola técnica de recolección de datos ni con una sola técnica de procesamiento de información por la masividad que estos suponen. Aquí se presenta el modo en que se diseñó el cuestionario, la prueba piloto y la técnica de biografía utilizada.

2.2.1. La inclusión de los estudiantes en el fenómeno de la deserción

Se ha trabajado la concepción de la educación como un derecho humano, y como tal, la necesidad de pensar políticas de Estado que den cuenta de la inclusión como eje prioritario para una sociedad democrática, participativa y responsable. Por ello se vuelve central repensar la deserción desde el punto de vista de los estudiantes, ya que son los protagonistas del fenómeno. Implicar directamente a los protagonistas parece ser esencial no solo para definir el fenómeno en toda su amplitud, sino para comprender los factores internos desde la propia voz. Asimismo, pensando en una universidad cívica y participativa, dar participación a los estudiantes, no solo como protagonistas, sino como razón de ser de las organizaciones educativas, es indispensable (Mena, 2011).

En muchas ocasiones, se realizan actividades y prácticas educativas sin tener en cuenta a los protagonistas, sin escuchar sus voces, sin ser incluidos en la planificación y solo siendo el objeto de ejecución de la práctica. Pensar en una educación y en una investigación inclusiva no puede estar por fuera de las voces de los estudiantes (Parrilla, 2010). Existen variadas experiencias donde la participación de los estudiantes dentro de las decisiones de gobierno y la planificación de las organizaciones educativas han traído grandes ventajas dentro de las instituciones (Fletcher, 2005; Susinos, 2009).

Para analizar un fenómeno tan complejo como la deserción universitaria es necesario involucrar a todos los actores intervinientes. La participación de los estudiantes resulta indispensable para aportar sugerencias a las prácticas que se llevan adelante desde el programa E+V para evitar la deserción estudiantil universitaria. Los estudiantes en este caso

son, como se mencionó antes, fuente de información (Fielding, 1999)⁹ a través de la administración de un cuestionario. En segunda instancia, aparecen como facilitadores activos, en tanto se utiliza otro procedimiento de recolección de información, que es la biografía narrativa para evaluar casos típicos (Merriam, 1998; Stake, 1994) de deserción estudiantil universitaria.

La técnica de biografía narrativa implica (Bertaux, 1980; Goodson, 1996; Bolívar, 2001; Denzin, 1978), dentro de las técnicas de investigación cualitativas, un enfoque de tipo hermenéutico que intenta dar cuenta de los significados que los sujetos les dan a determinados hechos de su vida. Es, finalmente, la narración de una persona; de hechos vividos, experiencias, sensaciones y emociones; de una parte de su vida o ciertos aspectos de ella. Implica darle voz a los que no suelen tenerla, pues ya se han ido de la organización, ya sea porque han sido expulsados, excluidos o hayan abandonado por propia voluntad, según sea el caso, o simplemente nunca han sido escuchados. Es reconocerlos como actores sociales protagonistas de este fenómeno (Mena, 2011). El análisis posterior se realiza en relación con los datos objetivos en el cuestionario. El análisis de estas narrativas posibilita realizar entrevistas a informantes claves y decisiones de las prácticas educativas con información relevante desde el punto de vista de los estudiantes conforme al fenómeno de la deserción, es decir su inclusión participativa en el fenómeno, colocando a la inclusión en un lugar fundamental de esta investigación.

La primera técnica de recopilación de información sobre los factores de deserción y las acciones organizacionales que se diseñó es un cuestionario personal. Este es posible de ser autoadministrado y fue enviado por correo electrónico a todos los estudiantes que se inscribieron a las carreras de la FCE desde la creación del programa E+V al 2020. Es decir que el periodo de estudio abarca del 2008 al 2020. Solo se envía a estas personas debido a que lo que se está investigando es el programa para ingresantes y las acciones llevadas adelante dentro de ese marco para evitar la deserción universitaria estudiantil, siendo la acción organizacional específica que trabaja para evitar la deserción, a diferencia de otras que se estudian. Es necesario aclarar que el estudiante puede haberse inscripto en otras carreras de la UBA y no se encuentra dentro de esta base de datos, así como haberse inscripto

⁹ El autor, en referencia a la participación de los estudiantes, sostiene que estos pueden participar de modo escalonado en distintos niveles según su grado de participación. Estos implican los siguientes niveles: (1) estudiantes como fuentes de datos, (2) estudiantes como facilitadores activos, (3) estudiantes como coinvestigadores y (4) estudiantes como investigadores.

y nunca haber ingresado a cursar materias. La base disponible es de cuarenta y tres mil trescientos treinta y cinco personas, se realiza una prueba piloto a cuatrocientos treinta estudiantes para evaluar y ajustar el cuestionario.

En cuanto al universo de estudiantes, se cuenta con la autorización legal por parte de la Secretaría de Extensión Universitaria de la FCE para enviar el correo electrónico, los mismos no quedaron en posesión de la investigadora, sino que se trabajó con el sector de la facultad que administra la base y el servidor de esta. Los datos que se poseen son: nombre y apellido, DNI, mail, teléfono y carrera a la cual se inscribió. Como la inscripción es única, cuenta con el año en que se realizó en la universidad. Al contar solo con un dato de contacto que puede ser obsoleto hoy en día, como es el correo electrónico, se realizó un cuestionario a toda la base de datos esperando tener una respuesta adecuada para la investigación. No se tiene previamente el dato de si desertaron, permanecieron o cambiaron de carrera.

El cuestionario está formado por una primera parte de corroboración de datos personales que no son utilizados más que para evitar que una misma persona responda dos veces. Presenta una segunda parte de datos sociodemográficos al momento en que las personas se inscribieron a la UBA. Una tercera parte da cuenta de su motivación y relación con la carrera y una última parte estudia los factores de deserción y las acciones organizacionales. En cuanto a la primera parte, esta se toma como base para evitar la duplicación de respuestas del correo electrónico de la persona. En la segunda y tercera parte, se realizan una serie de preguntas con opciones simples a seleccionar. La última parte se realiza con una serie de frases donde el estudiante debe optar su nivel de acuerdo con una escala de cinco grados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, no corresponde, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Las frases mezclan posiciones tanto afirmativas como negativas y, a su vez, comprenden tanto los factores de deserción como las acciones organizacionales. Para evaluar los factores de deserción, se toman los señalados en el capítulo anterior: individuales, socioeconómicos, organizacionales y académicos.

En el cuerpo del correo, se envía el propósito del cuestionario y se da cuenta del consentimiento informado de manera automática al responder. Las preguntas y afirmaciones del cuestionario fueron diseñadas con un lenguaje claro para evitar problemas de interpretación y para que sea de una duración de no más de quince minutos en total a fin de favorecer tanto la participación de los encuestados como el procesamiento de información. Se comienza con preguntas simples respecto del momento en que se inscribieron a la UBA, como con quiénes vivían, si trabajaban, el nivel educativo de sus padres, entre otros ítems. A continuación, se aclara el concepto de deserción y se realizan una serie de preguntas en

relación con la deserción/permanencia de los inscriptos en la carrera, como qué sabían de ella, quién y cómo la eligió, si realizó actividades de orientación vocacional, entre otros. Para terminar, se plantean las frases para que el estudiante pueda marcar su grado de acuerdo o desacuerdo. Las frases trabajan tanto los factores de deserción como los de permanencia y las acciones organizacionales llevadas adelante por parte de la organización. Estas se plantearon en función de lo desarrollado en el capítulo anterior operacionalizando cada una de las variables a partir de la experiencia realizada en la FCE-UBA y la prueba piloto realizada. Se encuentran codificadas en el anexo 1 donde aparece el cuestionario.

Del total de inscriptos entre el período 2009-2020, el cual asciende a cuarenta y tres mil trescientos treinta y cinco personas, quedaron por la prueba piloto realizada cuarenta y dos mil novecientos cinco, de los cuales respondieron cuatro mil quinientos treinta y seis. Se eliminaron los cuestionarios que no tenían la totalidad de las respuestas, así como los que tenían inconsistencias, por ejemplo, en la fecha de nacimiento y el año de ingreso a la UBA. Quedaron un total de tres mil ochocientos cincuenta cuestionarios, de los cuales el 71% de los estudiantes aún se encuentra cursando la carrera, el 21% había dejado y el 8% se había recibido.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, ya que la investigación tomó todos los casos que participaron voluntariamente de él. Al final del cuestionario, se consulta si están dispuestos a participar de una reunión individual para ampliar los datos brindados. Como base se tiene la metodología cualitativa, ya que busca generar resultados a partir de la reflexión de los datos recolectados. Es el sustento que da soporte al planteamiento del problema de investigación y permite conocer los factores involucrados en las dinámicas de los estudiantes. Después de recolectar los primeros datos cualitativos, se explora el planteamiento con un grupo de participantes, que se pueden categorizar como casos típicos en una taxonomía de exclusión para posteriormente expandir el entendimiento del problema bajo la técnica de biografía narrativa (Creswell, 2012). A modo de resumen, se presenta, en el anexo 1, la ficha técnica del cuestionario, donde se recoge la información más relevante acerca de la población de estudio y la muestra.

2.2.2. Prueba piloto del cuestionario: análisis y modificación

La prueba piloto se realiza para analizar un estudio a pequeña escala para evitar errores, o corregirlos previos al estudio total. Es claro que, al tener una base de datos de más de cuarenta mil unidades de respuestas, se eligió esta metodología para evitar que un error de la encuesta se arrastre a toda la base de datos y genere la imposibilidad de procesarlo como

tal. En este caso, la prueba piloto se relaciona con un estudio de la viabilidad y factibilidad del instrumento. Como se verá más adelante, la prueba piloto dio como resultado la inviabilidad del estudio tal y como estaba planteado al inicio. La planificación de la prueba piloto fue tan o más rigurosa que la puesta en marcha de la encuesta final, pues era el único modo de encontrar los errores de manera preventiva (Díaz Muñoz, 2020).

Para realizar la prueba piloto, se utilizó un muestreo probabilístico para seleccionar los casos. De los cuatrocientos treinta envíos que se realizaron, ciento noventa y tres respondieron completamente el cuestionario, mientras que ochenta y nueve lo hicieron de modo parcial. La principal sugerencia que realizaron los participantes era la cantidad de ítems de la segunda parte del cuestionario. Por tanto, se redefinió por completo ese apartado. Además, se modificaron y ajustaron las frases, la cantidad de preguntas e ítems, así como algunos términos poco claros del cuestionario.

La redefinición de los ítems implicó un rediseño de las categorías de análisis. Por tanto, se reagruparon los factores de deserción de modo tal que sean lo más representativos posible de cada uno de los estudiados en el marco teórico. De las ocho frases que daban cuenta de factores de deserción relacionados con cuestiones individuales, quedaron solo tres. De los seis ítems que se relacionaban con factores de deserción socioeconómicos, quedaron cuatro. En relación con los factores de deserción organizacionales, en un principio eran ocho y quedaron cuatro. Por último, los factores académicos eran también ocho y quedaron tres.

En la etapa de la prueba piloto, para realizar este recorte de ítems a evaluar, fue necesario evaluar y estimar con los datos obtenidos la repetición de cada valoración en los ítems y repensar qué frases funcionaban como más representativas de cada uno de los factores. Así, las variables se convirtieron en un constructo determinado por medio de su operacionalización. Estos ítems cuantificados pudieron medirse y, por lo tanto, funcionar como indicadores para seleccionar las frases más representativas para cada una de las variables relacionadas con los factores de deserción (Fassio et al., 2002).

Esta primera etapa de la investigación, dio cuenta del primer acercamiento al campo de investigación, se realizó por medio de una técnica cuantitativa que se estructuró en la herramienta LimeSurvey por su ductilidad y facilidad de uso. En la prueba piloto, se les pidió a los encuestados una serie de comentarios, que luego fueron eliminados para la encuesta final. Estos fueron analizados pormenorizadamente para que el cuestionario quedase del modo más limpio, claro y sin conceptos o palabras que dieran lugar a dudas. Es evidente que esta primera etapa no fue tomada como parte del cuestionario general, que para el caso fueron enviadas a una base de cuarenta y dos mil novecientos cinco personas.

Utilizar esta primera herramienta de análisis permite obtener mucha información en un breve período de tiempo, pero sin tener mayor interacción con el encuestado; sin embargo, es cierto que puede existir una baja tasa de respuesta con relación al universo de estudiantes. Ello puede deberse a que los correos electrónicos estén caducos, viejos o no sean hoy en día de uso cotidiano. Es necesario contar con conectividad para responder, por tanto, puede aparecer un sesgo por accesibilidad (Creswell, 2012).

En el anexo 1 se presenta la encuesta que se realizó como encuesta final. Se presenta el texto que funcionó como introducción y como parte del consentimiento informado a fin de cumplir con los pasos legales para realizar este tipo de trabajos amparados en el artículo 28 de la Ley N° 17.622. Quienes participaron lo hicieron voluntariamente, se les explicó el objetivo de la investigación para garantizar no solo la confidencialidad de los datos, sino el respeto por ellos. Los estudiantes podían abandonar en cualquier momento la encuesta, por tanto, la voluntad de participación se cumplió en todo momento. Los datos solo son utilizados para este trabajo y para otros del mismo tenor, pero nunca para uso público.

2.2.3. Las biografías narrativas: inclusión de los estudiantes

Para analizar la voz de los estudiantes, se utiliza la técnica de testimonio a través de la biografía narrativa. Para poder realizar estos encuentros con los estudiantes seleccionados, se les pregunta en el cuestionario si están dispuestos a realizar una entrevista para ampliar la información volcada en él. Analizado el cuestionario y teniendo en cuenta si desertaron o permanecen, se seleccionan los casos típicos divididos en dos grandes grupos, los que habían cambiado de facultad o universidad junto a los que habían abandonado y otro grupo que se encontraban estudiando aún o se habían recibido.

Esta técnica de recolección de datos intenta ser una ampliación del análisis realizado a través del cuestionario. Como toda técnica cualitativa, no es necesario contar con muchos casos sino con los casos típicos correctamente seleccionados como se menciona en el párrafo anterior. Por ello se selecciona a sesenta y dos estudiantes teniendo en cuenta las distintas tipologías. Este tipo de procedimientos metodológicos, a través de la escucha de los estudiantes, intenta evitar la despersonalización en una universidad masiva. Busca incluir la voz de los estudiantes en problemáticas que le ocurren precisamente a esa población, compartiendo su experiencia dentro de la organización y haciendo de la universidad una universidad cívica e inclusiva (MacFarlane, 2008). Se recupera así el protagonismo de los estudiantes en las organizaciones educativas, especialmente en investigaciones que implican a la educación superior, donde los estudiantes son jóvenes o adultos (Salvador y Rada, 2010).

La técnica se desarrolla a la manera de una entrevista abierta, pero localizándose en la narración de la experiencia de vida de los estudiantes solo dentro de la universidad y situándose temporalmente en el momento de ingreso a la UBA. Se trata de una metodología inspirada en la hermenéutica para provocar el descubrimiento de nuevos significados y significaciones e ideas de su momento vital como ingresantes a la UBA. Eso, en relación con la experiencia que la investigadora tiene sobre la temática, puede abrir nuevos modos de pensar o evaluar ese momento vital de su historia y dar cuenta de una investigación social (Barbero, 2005).

Las sesenta y dos biografías se realizaron virtualmente, ya que en contexto de pandemia no había posibilidad de realizar esto de modo presencial. Se les pidió autorización a los participantes para que estas sean grabadas y se desgraban para luego aplicar técnicas de análisis de información, por repetición de significados y significantes, además de tener en cuenta las anotaciones tomadas por la investigadora a la hora de realizarlas. Hay casos en que las personas no autorizaron la grabación por lo cual solo se tomaron notas y se realizó la posterior reconstrucción de lo conversado.

Esta técnica de procesamiento de información es cualitativa para validar los datos, pero cuenta con un procesamiento y análisis cuantitativo de la información obtenidos en el cuestionario autoadministrado. El procedimiento es ubicar las palabras o frases que hablan específicamente sobre la deserción, abandono o permanencia según sea el caso. Es interpretar los significados teniendo en cuenta la emotividad del estudiante para luego identificar qué revelan de la deserción en particular. Posteriormente, se coteja esta definición provisoria con las características encontradas en los cuestionarios y en las siguientes entrevistas a informantes claves de la universidad.

La utilización de esta técnica implica desarmar y encontrar razones más profundas de la deserción universitaria, mientras que la mayoría de las personas, como ya se ha mencionado, arguyen razones de bajo nivel académico propio o bien razones socioeconómicas. Si bien puede ser real, no necesariamente dan cuenta de qué acciones organizacionales se pusieron en marcha para evitar tal fenómeno, por ello es una técnica válida para este tipo de investigaciones (Pineda Báez, 2010). Posteriormente, se valida la información con las entrevistas en profundidad a informantes claves de la universidad que confirman o refutan los datos obtenidos, ya sea por las acciones llevadas adelante o por la estadística mayor que tengan en sus unidades académicas.

Identificar la cantidad de factores de deserción y su preponderancia por parte de los estudiantes facilita la posibilidad de brindar recomendaciones para la organización. Así se

evita el fenómeno de la deserción para aquella población detectada previamente en riesgo de desertar. Es decir, se propone mejorar las condiciones organizacionales, a pesar de no ser necesariamente factores de deserción, para mejorar la elección de la población estudiantil que se desea retener dentro de la universidad. Esta técnica, por sí misma hace a la inclusión de los estudiantes en el fenómeno de la deserción, fenómeno en el que están involucrados en primera persona pero que no necesariamente participan en el planteamiento de las acciones organizacionales.

Las biografías duraron entre diez y veinte minutos, según el caso. Primero se enmarca cada una dentro de la investigación doctoral, así como el sostenimiento del anonimato. Especialmente para quienes dejaron la universidad y para quienes se recibieron, se consultó previamente si estaban estudiando algo más o habían estudiado. El primer ítem para desarrollar en la biografía se relaciona con que relaten sus primeros tiempos en la facultad y cuenten su experiencia allí. Luego, según sea el caso tipificado, se les consultó cuáles fueron los factores por los que dejaron o por los que permanecieron. Allí se repregunta si más allá de ellos mismos creen que a otras personas les sucede lo mismo. También se pregunta sobre las acciones organizacionales y qué hizo la universidad para ayudarlos en ese camino. Se cierra agradeciendo y mencionando algunas de las hipótesis de trabajo a corroborar con la investigación. La mayoría de los participantes quedan a disposición en caso de tener que ampliar información.

Teniendo en cuenta que esta técnica deriva de la técnica de entrevista, se toman los mismos recaudos, es decir, se contaban con las preguntas guías, pero con la posibilidad de repreguntar, dando cuenta de los principales temas a trabajar, esto es, los factores de deserción y las acciones organizacionales llevadas a cabo para evitarla. El lenguaje que se utilizó en cada caso fue coloquial y con acompañamiento gestual para lograr que los entrevistados puedan contar sus historias y remontarse a esos momentos. Algunos entrevistados hacía casi diez años que habían dejado la universidad. En ciertos momentos durante las biografías hubo que acompañar emocionalmente a los entrevistados debido al impacto que les provocaba hablar del tema (Wengraf, 2001).

Una vez que se obtuvieron todas las entrevistas, se procedió a la transcripción. Si bien se intentó hacerlo lo más literal posible, pasar de la voz oral a la escrita tiene algunas diferencias, mientras que los modismos, pausas y emociones no son posibles de transcribir de forma exacta. Por ello se utilizó como primera instancia la herramienta de dictado con las que cuentan actualmente los procesadores de texto. Con dicha herramienta, se tradujo de modo literal lo dicho. Asimismo, se utilizó la doble columna para realizar comentarios en

relación con la emoción y a los gestos que los entrevistados tuvieron, desde sonreír hasta llorar o bien el uso de tonos. Por tanto las transcripciones no son exactamente literales, sino que además cuentan con la columna de comentarios de la entrevistadora para dar cuenta de ciertas significaciones y significados que los participantes parecían resaltar. Teniendo los recaudos de anonimato, igualmente se encuentran a disposición los videos grabados de las biografías y las transcripciones.

La base teórico metodológica que se toma es la de las autoras argentinas, Ezcurra y Parrino, que trabajan la cuestión de la deserción, especialmente en universidades del conurbano bonaerense. Problematizan la relación entre la calidad y la inclusión, entre la democratización y la inclusión. En función de ello, hablan de la inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) a la manera de un discurso basado en garantizar el acceso irrestricto y gratuito al nivel superior y dando cuenta de que esa política no alcanza. El modo en que las autoras trabajan el tema será el planteo de análisis. En esta ambivalencia en el acceso a la educación superior, abrir más, es decir, democratizar y masificar la educación, no hace otra cosa que sostener una exclusión a cuentagotas. Se gradúan mayormente los estudiantes pertenecientes a los quintiles más altos, es decir, los hijos de las familias más ricas (Pérez Lindo, 2017). En otros trabajos de investigación, se ha planteado la hipótesis de que si bien la educación argentina es un derecho constitucional, y que dicho derecho se garantiza por medio del ingreso irrestricto, ello no garantiza un acceso irrestricto con equidad (Lorenzi, 2012b).

Toman los conceptos de Bourdieu y Passeron de *habitus* y violencia simbólica y lo relacionan directamente con lo que sucede en el sistema educativo. El sistema no hace más que reproducir las desigualdades de origen bajo un halo de justificación en función de la igualdad de oportunidades, la igualdad de los exámenes y, por lo tanto, la justicia en la expulsión teniendo en cuenta las habilidades individuales, es decir, la falacia del mérito. Todos son evaluados del igual modo y, sin embargo, no todos tienen los mismos resultados. Por lo tanto, es el resultado de las capacidades propias de cada estudiante lo que determina lo que cada uno merece en función del resultado que obtiene.

Lo que hacen es dar cuenta que ese resultado es parte de la sumatoria de los capitales, es decir el capital simbólico. Esto tiene que ver con el lenguaje que utilizan los estudiantes, el modo en que se visten, el modo en que hablan, la cultura que han consumido a lo largo de su vida, es decir la cultura en general. De este modo, se conforma el capital cultural que se reproduce casi como una especie de fachada y justificación en relación con los mencionados méritos, es decir la falacia del mérito. El éxito en los estudios superiores se relaciona con

una cuestión meritocrática, con la voluntad, los objetivos, la constancia, la perseverancia. En este punto, la noción de *habitus* se materializa.

Una de las funciones de la noción de *habitus* es dar cuenta de la unidad de estilo que atraviesa a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular por una clase de los agentes... El *habitus* es el principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que esos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferencia antes. (Bourdieu, 2003, pp. 32)

La violencia que se ejerce sobre los estudiantes al ubicar sus fracasos y sus éxitos dentro del ámbito de las habilidades personales y la meritocracia no es otra cosa que la violencia simbólica. Esto puede definirse como aquella acción que los individuos ejercen bajo su propia complicidad e inconscientemente. Se interioriza el sistema social ejerciendo violencia sobre los individuos de manera interna, quienes aceptan casi sin quejas ni molestias el “destino” que les toca en función de su lugar en el sistema social. Se reproducen así esas relaciones sociales de clase, de grupos y de dominación, practicando y accionando como es costumbre y sin necesidad de ejercer la violencia física. El ejercicio de la violencia está interiorizado y, por lo tanto, naturalizado como un “deber ser” que nadie pone en duda ni cuestiona (Han, 2019). El poder tiene una dimensión simbólica donde debe recibir un consentimiento de los dominados. No es una decisión libre de la conciencia, si no la sumisión no mediada del cuerpo socializado (Bourdieu, 2000).

En este apartado se ha presentado el modo en que se realizó el cuestionario, la prueba piloto y las correcciones realizadas en función de dicha prueba. Asimismo, se relató tanto cómo es la técnica de recolección de datos, típica de las ciencias sociales, como la biografía narrativa. Dicha técnica parte de la idea de relatar un momento específico en la vida de los entrevistados, es de corta duración, acotada en ese momento y con la posibilidad de realizar varias, ya que su extensión es breve en conforme a lo puntual del tema. Y a su vez se ha presentado la postura desde la cual se analiza la información.

2.3. Las acciones organizacionales en relación con la deserción universitaria

En este apartado se trabaja la descripción de las técnicas utilizadas para dar cuenta de las acciones organizacionales que lleva adelante tanto la universidad como la facultad. En el relevamiento se utilizaron dos técnicas: las entrevistas en profundidad semiestructuradas a

autoridades de distintas unidades académicas involucradas directa o indirectamente en el ingreso a la universidad tanto desde el aspecto de bienestar y de extensión como académico y un relevamiento documental a través de las páginas webs, folletería y observación directa de las mismas unidades académicas, es decir, CBC, rectorado y la FCE. Para las entrevistas en profundidad, se utilizó la técnica de procesamiento de información de análisis documental a través del programa ATLAS.ti. En el caso de las páginas webs y folletería se realizó un procesamiento documental manual descriptivo. La hipótesis que se sostiene, luego de describir cada una de las acciones organizacionales, es que las mismas no son propedéuticas inclusivas. Y que además la FCE-UBA no cuenta con datos específicos sobre del fenómeno de la deserción universitaria, por lo que sus acciones organizacionales son fragmentarias y descoordinadas.

2.3.1. Acciones organizacionales vigentes: deserción universitaria

Se desarrollan las acciones organizacionales que tiene la UBA en relación con contener y sostener al estudiantado. Cada una de las acciones desarrolladas no necesariamente está diseñada para evitar la deserción, sin embargo, es interesante presentarlas para dar cuenta de cuáles de esas podrían ser catalogadas como acciones propedéuticas inclusivas. La acción propedéutica tiene un fin específico que no siempre tienen todas las acciones desarrolladas en los siguientes apartados. Es dable destacar que las acciones no están integradas ni son integrales. Cada una de las organizaciones visitadas, esto es, el CBC, el rectorado de la UBA y la FCE, tienen acciones independientes no necesariamente interrelacionadas y articuladas. El CBC, desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), ofrece una serie de talleres. Entre ellos se encuentra el taller de técnicas de estudio, el cual brinda algunas herramientas necesarias para preparar trabajos prácticos y monografías. Enseña a estudiar para los exámenes parciales y finales. Asimismo, presenta otro taller de redacción académica. En este taller, se trabaja el cambio que conlleva la transición hacia la universidad en las formas de aprender y en la dinámica de clases, la vida universitaria en sí. Tiene como objetivo visibilizar, el abordaje de textos de cierta dificultad, la articulación de autores, las clases expositivas en las que hay que tomar apuntes, la necesidad de expresarse en forma oral a la hora de dar un final o producir un escrito que refleje lo estudiado, según lo mencionado en su página web.

Desde el inicio de la pandemia, la SEUBE del CBC creó un programa optativo de acompañamiento y apoyo educativo para el inicio de este ciclo. El programa se denomina La Previa de la UBA y ofrece la primera aproximación al mundo universitario en compañía

de docentes y estudiantes avanzados que funcionan como tutores. Como parte de este programa, se pueden acceder a cursos de nivelación ya sea de materias específicas, como Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al Conocimiento de Sociedad y el Estado, o de materias con contenido exacto, como Matemática, Física y Química. A su vez, ofrece talleres complementarios para iniciar esta nueva etapa. Se suma, especialmente para estudiantes extranjeros, un taller de introducción a la historia argentina. Cuenta, además, con talleres de género y alfabetización digital académica. Se realizan tutorías personalizadas según cada una de las facultades y en cada una de las disciplinas a través de grupos de WhatsApp. La Previa de la UBA está sustentada por otro programa que implica el voluntariado o prácticas sociales de cada una de las facultades. Dichos programas proveen de estudiantes avanzados que de modo voluntario funcionan como tutores para los estudiantes que transitan el inicio de los primeros años de la carrera.

Como acciones históricas, existe dentro de la misma secretaría la Beca de Ayuda Económica Sarmiento, que es una beca de la UBA. Se accede no solo al cobro mensual de un monto fijo, sino que además otorga beneficios para no pagar ningún arancel en tesorería; utilizar el Hospital de Clínicas, los servicios odontología y el descuento en centros culturales; ir al campo de deportes de la UBA, entre otros. Otro de los programas históricos de la misma secretaría se denomina ProDisUBA, cuyo objetivo es trabajar con estudiantes, docentes y personal administrativo para lograr la accesibilidad edilicia comunicacional y fundamentalmente académica mediante estrategias y acciones de orientación, acompañamiento y diversos recursos institucionales que garanticen el derecho a la educación. Este programa está orientado a personas con discapacidad ya sea de visión, de audición, alguna problemática de tipo intelectual o una enfermedad crónica.

Dentro del CBC, pero en la Secretaría Académica, está el área de orientación vocacional y universitaria: la Dirección de Orientación Vocacional (DOV). Su objetivo es acompañar a los estudiantes en el pasaje de la escuela media a la universidad favoreciendo la construcción y el desarrollo de proyectos educativos. Existen distintos tipos de actividades y servicios de orientación. Dentro de este servicio, se encuentra un equipo de psicólogos y orientadores para informar a los estudiantes sobre los estudios superiores, el modo de funcionamiento del CBC y la UBA, los planes de estudio, los campos ocupacionales de las carreras, la vida universitaria y los talleres. Los talleres son para estudiantes del último año de la secundaria como un espacio de reflexión e información, pero también para estudiantes que acaban de ingresar a la UBA. Dichas actividades intentan lograr una mejor adaptación a la vida universitaria, así como también dar los primeros pasos en la educación superior promoviendo

el desarrollo de estrategias de estudiante universitario o el oficio de estudiante (Perrenoud, 2006)¹⁰.

Otra de las unidades académicas analizadas es el rectorado de la UBA. Allí existen tres instancias que podrían llamarse acciones organizacionales tendientes a evitar la deserción. Por un lado, está todo el sistema de becas de ayuda económica anteriormente nombrado, como la beca Sarmiento y otras becas de ayuda económica que en breve se desarrollarán. Por otro lado, existe la Dirección de Orientación al Estudiante, (DOE). Y, en última instancia, se encuentra el Programa Enlace UBA, programa que se desarrolla como articulación con la escuela media.

Las becas de ayuda económica funcionan dentro de la Dirección General de Becas impulsada por la SEUBE de la UBA. Uno de sus objetivos principales es desarrollar la equidad a través de uno de los pilares fundamentales sobre el que se sustenta el sistema educativo. Procura así, el acceso pleno a la educación creando el sistema de becas de ayuda económica para establecer condiciones igualitarias y desalentar la deserción educativa por cuestiones socioeconómicas.

Existen distintas becas de ayuda económica. Pueden mencionarse la beca Sarmiento (beca que pertenece a la UBA para paliar situaciones de vulnerabilidad), la beca de la Fundación Mosoteguy (en la que pueden postularse personas que ya están estudiando una carrera de grado de la UBA con más de 10 materias aprobadas y sin haber desaprobado asignaturas), el Programa Graduados por más Graduados (que es un programa donde egresados de la universidad colaboran para solventar las becas de la UBA), las becas del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) del Ministerio de Educación (que promueve la igualdad de oportunidades en la educación superior) y la beca Avellaneda (que genera un vínculo con población de barrios vulnerables para que terminen su secundario y puedan acceder a los estudios superiores).

¹⁰ Para Perrenoud, el oficio de alumno se entiende como “un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica” (2006, p. 19). Es decir que implica una serie de acciones que, en general, son parte del denominado currículo oculto, aquél que los estudiantes deben aprender en los espacios educativos y no está declarado formalmente como parte de los aprendizajes en lo curricular: “El ejercicio del oficio de alumno es el resultado de una socialización implícita, incluso invisible, ya que procede del currículo oculto, que censura poco a poco los modos de reacción ineficaces o inoportunos” (Perrenoud, 2006, p. 223).

La DOE ofrece talleres y actividades para ayudar en el proceso de construcción de un proyecto vocacional y laboral. Cuenta con actividades tanto para la carrera como para el ingreso a la UBA pensando en un proceso amplio e integral. Cuenta con un equipo de psicólogos y orientadores con experiencia para orientar personal, vocacional, educativa y laboralmente a estudiantes del nivel medio y estudiantes que están ingresando en la universidad. La DOE cuenta con un centro de consulta que ofrece información sobre los estudios superiores, su estructura y el funcionamiento de la UBA tanto presencial como telefónicamente y a través de las redes sociales, especialmente en la pandemia.

La DOE cuenta con actividades de articulación con la escuela media a través de encuentros de formación y actualización para docentes de los últimos años de la escuela secundaria. Con eso se propone que el tránsito de los estudiantes entre la escuela media y la universidad sea facilitado por los docentes tanto del último año de la escuela como de los primeros años de la universidad. Para lograr sus objetivos, la dirección cuenta con un programa de orientación e información para ayudar a los jóvenes a tomar mejores decisiones. Hay talleres para estudiantes de escuelas públicas donde se prepara a los jóvenes para la transición a los estudios superiores y al mundo laboral reflexionando sobre las motivaciones, intenciones y metas hacia el futuro y reconociendo sus recursos personales y los obstáculos posibles a presentarse. Por un lado, intentan que los jóvenes desarrollen estrategias que permitan afrontar las dificultades del futuro próximo. Buscan que ellos puedan reconocer el entorno personal y social para ampliar sus propias perspectivas. Asimismo, cuenta con actividades de orientación, tutorías y el acompañamiento de trayectorias educativas que, en el año 2020, se convirtieron en virtuales para acompañar a los estudiantes en este tránsito. Algunas de estas actividades son “Mi futuro después de la escuela”, “Herramientas para la búsqueda laboral”, “Conocé la Universidad de Buenos Aires”, entre otras.

Para estudiantes que se estén replanteando su proyecto educativo, existen actividades grupales de orientación y reorientación vocacional tanto para jóvenes como para adultos. Cuenta con talleres temáticos como “Claves para orientarme, gustos, ocupaciones y profesiones”, “Cómo busco información sobre las carreras” y “Herramientas para la búsqueda de trabajo” que están destinados tanto a estudiantes del nivel medio como a ingresantes para dar cuenta de la importancia de los gustos e intereses personales tanto en el estudio como a nivel laboral.

Para desarrollar la articulación con la escuela media, existen dos actividades. El Programa de Formación: “Educación para la orientación” está destinado a docentes y orientadores vocacionales o gabinetes psicopedagógicos de las escuelas medias para favorecer el tránsito

con la universidad. En los últimos tiempos, además, se trabaja en la ampliación y el conocimiento de carreras poco conocidas y se brinda información sobre los campos laborales y de conocimiento. Además, se realizan actividades de formación, investigación y desarrollo de programas específicos con materiales que se desarrollan desde la DOE para brindarle a docentes y orientadores de la escuela media. El objetivo principal es desarrollar estrategias que faciliten el tránsito entre un nivel educativo y el siguiente.

Enlace UBA es un espacio de articulación con la escuela secundaria en la universidad desarrollado por la Secretaría de Asuntos Académicos. Sus objetivos son contribuir al fortalecimiento de las trayectorias educativas, facilitar el acceso a la universidad y mejorar la inserción a las carreras universitarias integrando la vida universitaria de los mismos. Por un lado, ofrece trabajos para profundizar los conocimientos de la escuela media y los conocimientos necesarios para iniciar la universidad, como información básica y necesaria en relación con el contacto con áreas de apoyo para los ingresantes. Actualmente, cuenta con cinco cursos en distintas áreas disciplinares: comprensión de textos, matemática, física, química e historia. Cada uno de los cursos está compuesto por bloques autoadministrados que pueden profundizar conocimientos de la escuela media.

Cuenta con dos cursos especiales conforme a la Ley de Educación Sexual Integral. Los dos cursos son autoadministrados y se pueden realizar de forma autónoma con recursos para guiar el aprendizaje. Cuentan con explicaciones y situaciones, videos, fichas y actividades interactivas. En breve se realizará, además, un curso en correlación con la nueva ley de educación ambiental. Ambas temáticas cuentan con contenido para estudiantes y, a su vez, con contenido para docentes del nivel medio. El programa Enlace UBA se desarrolla de modo completo en formato virtual autoadministrado a través de la utilización de plataformas Moodle.

Otra de las acciones presentadas por la universidad, si bien no está del todo difundida, es un convenio con la Facultad de Psicología. Dicho convenio implica la atención en el gabinete de psicología que se encuentra en el Centro Universitario Regional de Avellaneda. El objetivo es trabajar sobre los miedos, ansiedades y dificultades que pueden presentar individualmente los estudiantes para afrontar la vida universitaria. Se trabaja de manera grupal e individual sobre miedos a los exámenes, ansiedades, falta de manejo de información, y cualquier otra circunstancia que afecte a los estudiantes en su rendimiento académico.

2.3.2. La deserción universitaria y las acciones organizacionales: la gestión

Para analizar las acciones propedéuticas inclusivas se utilizaron dos técnicas, una de ellas fue la entrevista en profundidad con informantes claves que se desarrolla en este apartado. Se realizó un primer contacto con las autoridades de cada una de las unidades académicas involucradas solicitando entrevistas personales y presenciales del área académica y del área de extensión y bienestar estudiantil. Esta selección se relaciona con el estudio previo de las acciones organizacionales que cada una de las unidades desarrolla y con la literatura especializada teniendo en cuenta los factores de deserción mencionados en el marco teórico. No se pudieron realizar todas las entrevistas ideadas por cuestiones de agenda de las autoridades, teniendo en cuenta la época del año y las gestiones administrativas que realizan en el marco de la vuelta a clases en el segundo año de pandemia. Asimismo, y por sugerencia de un informante clave, se entrevistó a las autoridades del gremio docente, cuya participación y gestión dentro del claustro docente es muy asidua.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre y diciembre de 2021 de manera presencial en cada una de las oficinas de las autoridades. Se grabaron en audio, con su respectivo consentimiento. Todas las personas involucradas solicitaron los resultados de la investigación luego de ser finalizada para poder realizar las mejoras correspondientes en cada una de sus áreas de gestión. Esta técnica de recolección de datos intenta validar algunas de las hipótesis que se fueron generando durante el trabajo de campo e incluir las acciones organizacionales no solo desde la investigación de sus páginas webs, sino desde la realidad de gestión de las áreas involucradas. Se entiende que hay cuestiones que comprometen a la organización y por lo tanto se explicitan solo los datos que pueden ser publicados.

La técnica se desarrolla a la manera de una entrevista abierta, pero localizándose en la narración de la experiencia del entrevistado como gestor de las áreas ya sea académica o de bienestar estudiantil. Las preguntas están relacionadas con los factores de deserción y permanencia de los estudiantes en la organización, el sistema de seguimiento y monitoreo de los estudiantes y las medidas que se toman para evitar la deserción. Luego se trabajaron tres cuestiones propias de la literatura, las cuales son la relación entre la calidad académica y la deserción y graduación; el rol de los docentes para hacerse cargo de los primeros años de la universidad, que es un período de transición entre un nivel y otro; y por último, el concepto de choque de capital cultural entre los *habitus* de los estudiantes y los *habitus* de la organización como factor de exclusión invisibilizado, reproductor de la desigualdad social de origen (Bourdieu y Passeron, 1981).

Se realizaron siete entrevistas en total, dos pertenecientes a la FCE, dos al CBC, dos al rectorado de la UBA y una a las autoridades del gremio docente (ADUBA). Todas las entrevistas se realizaron de modo presencial, excepto esta última que, por razones de salud, se produjo por videollamada. Todas fueron grabadas en audio con su debida autorización y transcritas para aplicar la técnica de análisis de información por repetición de significados y significantes. Tomando la teoría fundamentada, se partieron de una serie de hipótesis que se fueron corroborando y otras que se fueron descartando. Con el correr de las entrevistas, se sumaron una serie de conceptos y significados por parte de las autoridades que se fueron consultando en las entrevistas siguientes. Estos significados sociales no estaban previstos de antemano y, sin embargo, resultaron ser significativos para el análisis del estado de la cuestión.

Esta técnica de procesamiento de información, como en el caso de los estudiantes, también es cualitativa para validar los datos, se tomó como base, para su procesamiento, el análisis realizado en relación con los estudiantes. El procedimiento, al igual que en la técnica de biografía, es ubicar las palabras o frases que hablan específicamente sobre la deserción, las acciones y las ideas que se relacionan con el espíritu de las acciones que llevan adelante. Busca interpretar los significados teniendo en cuenta la emotividad y las anécdotas propias de los gestores para luego identificar qué revelan de la deserción y de las acciones llevadas adelante.

La utilización de esta técnica implica también desarmar y encontrar razones más profundas de la relación entre las acciones organizacionales y la deserción académica. No todas las acciones pueden ser definidas como propedéuticas inclusivas, ni siquiera como democratizantes y participativas. Teniendo en cuenta que las entrevistas fueron la última técnica de recolección de datos en correspondencia con el trabajo de campo, ya se contaban con una serie de análisis preliminares que posibilitaron repreguntar sobre algunas cuestiones e indagar sobre las anécdotas de los gestores. Vale aclarar que todos los entrevistados no solo son autoridades de la UBA, sino que se formaron en sus carreras de base, y muchos en sus posgrados, además de ser docentes en las aulas de diversas unidades académicas dentro de la UBA. Por lo tanto, puede leerse un alto grado de compromiso de cada una de las autoridades con la organización.

Las entrevistas variaron en su duración desde cincuenta a treinta minutos. Ello se fue dando en cada caso tanto por la relación generada con el entrevistado o entrevistada como por la cantidad de información que cada una de las autoridades estaba dispuesta a brindar. Todas las entrevistas fueron enmarcadas dentro de la investigación doctoral como parte de la tesis.

Se explicaron los objetivos y algunos hallazgos teóricos que daban marco a la investigación. Teniendo en cuenta la técnica de entrevista, se contaban con las preguntas guía, pero con la posibilidad de repreguntar para dar cuenta de los principales temas a trabajar, es decir, los factores de deserción y las acciones organizacionales llevadas a cabo para evitarla. El lenguaje que se utilizó en cada caso fue coloquial y de acompañamiento gestual para lograr que los entrevistados puedan desarrollar su discurso fluidamente. La mayoría de los entrevistados realizaron alguna alusión a su vida como estudiantes y contaron anécdotas conforme a las temáticas planteadas. Dichas anécdotas fueron ampliamente analizadas, ya que dan cuenta de los lugares más emocionales de los entrevistados, dejando su posición de gestor y lo popularmente llamado discurso políticamente correcto (Fuentes Rodríguez, 2010)¹¹.

Al igual que las entrevistas realizadas con los estudiantes, una vez que todas se llevaron a cabo se procedió a la transcripción. Se utilizó la misma dinámica de transcripción que con las narrativas estudiantiles, en cuanto a la literalidad y la emocionalidad de las entrevistas. Las transcripciones no son exactamente literales, sino que además cuentan con la columna de comentarios de la entrevistadora para dar cuenta de ciertas significaciones y significados que los participantes parecían resaltar. Teniendo los recaudos de anonimato, igualmente se encuentran a disposición las grabaciones de las entrevistas. Vale aclarar que por la posición que ocupan los entrevistados, se evita hacer alusión al cargo y a la organización específica a la cual pertenecen.

¹¹ La autora define lo políticamente correcto como “la imagen que la sociedad proyecta de sí misma; una norma que se impone al individuo de forma a veces poco sustentada o ilógica; depende de unos condicionamientos históricos, sociales, culturales y políticos, que pueden ir cambiando con rapidez. Está ligado directamente a la ideología, depende de ella y la muestra. Incluso la crea para el receptor; afecta al discurso, a las manifestaciones externas, como forma de mostrar un determinado comportamiento, pero sin insistir en cambiarlo. Se limita a lo externo, a lo lingüístico, no a la acción. Es un sistema, pues, de apariencias, de discurso, no de comportamiento ni de conducta, aunque se presenta como tal; puede provocar inferencias en el sentido contrario.

Esta imagen, que hay que defender, aunque sea descortés, es fundamental para el discurso público, y, por tanto, para el mediático. Puede darse el caso de que la imagen social legitime como apropiado y cortés para el grupo lo que para el individuo objeto de discurso sea descortés. Es decir, lo apropiado o políticamente correcto puede ser: cortés, para la imagen social del grupo; descortés para el aludido o individuo atacado.

Esto supondría una hipocresía o un sistema de valores doble e incoherente que se pretende legitimar con estas conductas y estas imposiciones” (Fuentes Rodríguez, 2010, pp. 861-862).

2.3.3. Acciones organizacionales de la FCE-UBA

La FCE cuenta con una serie de actividades pertenecientes a la Secretaría de Extensión Universitaria. Por un lado, existe la Dirección de Deportes, que intenta realizar una serie de actividades deportivas para integrar a los estudiantes de las distintas carreras. Por otro lado, cuenta con una serie de actividades académicas, como clases de apoyo, conferencias, talleres y charlas específicas, que gestiona en conjunto con el Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas (CECE). Estas acciones de corte académico son desarrolladas por la Secretaría de Extensión Universitaria con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se realizan clases de apoyo de las materias más complejas, en general de las áreas exactas, esto es, Análisis Matemático I y II, Álgebra, Economía, Microeconomía y Macroeconomía, Estadística I y II. Asimismo, se ofrecen clases de materias específicas como Teoría Contable, Auditoría y el Régimen Tributario. Además, se realizan actividades dedicadas a aportar herramientas extracurriculares a los estudiantes, a través del formato de talleres y conferencias, por ejemplo, sobre el uso de Excel, tecnologías como C++ y programación de Pascal y otras herramientas utilizadas en las ciencias económicas.

Para los primeros años, se desarrollan una serie de conferencias en relación con las competencias específicas de cada una de las carreras de ciencias económicas realizadas tanto por estudiantes avanzados como profesionales dedicados en el área. También se hacen conferencias temáticas, ya sea de coaching, tributación, sistemas o economía y otras áreas específicas de la administración y la contabilidad. Asimismo, se realizan charlas de carreras especialmente para el primer y el segundo tramo de la facultad.

La misma Secretaría cuenta, además de las becas desarrolladas anteriormente, con la beca específica de la FCE denominada beca Palacios que tiene los mismos requisitos que la beca Sarmiento. Asimismo, se otorgan becas de apuntes y para cursos que son pagos, ya sea de idiomas o de capacitación para las ciencias económicas en lugares con los que se tienen convenios específicos.

Una de las actividades específicas de la Secretaría de Extensión Universitaria es el área de pasantías educativas que articula el mercado laboral con los estudiantes. Las empresas realizan convenios con la facultad para encontrar pasantes o estudiantes pasantes para desarrollar los primeros pasos en el mercado laboral. Se propone desarrollar la actividad laboral inicial de los estudiantes, así como complementar la formación académica dentro de una práctica de trabajo. A su vez, desarrolla herramientas que contribuyan a una mejor elección profesional en cuanto a la orientación de cada una de las carreras, dando cuenta de los posibles campos de desempeño laboral específico y generando fluidos mecanismos de

conexión entre el mercado laboral y la educación para interactuar recíprocamente en los procesos de desarrollo productivo.

La Secretaría cuenta con una dirección de voluntariado. En esta área, los estudiantes de las carreras pueden trabajar con conocimientos específicos en barrios vulnerables. Parte del trabajo que se realiza tiene que ver con desarrollar tareas de estrategias de negocio, emprendedurismo, monotributo social, monotributo, finanzas domésticas, presupuestos, ganancias, estrategias para deudas impositivas, derechos domésticos, entre otras cuestiones. El voluntariado tiene como fin desarrollar la tarea extensionista de la universidad para devolver de algún modo los conocimientos que la sociedad sostiene a través de sus impuestos. Estudiantes avanzados participan de La Previa de la UBA como tutores de los ingresantes a las carreras de la FCE.

La Secretaría tienen a cargo el programa E+V que se desarrolló específicamente más arriba. Como ya se mencionó, inició en el 2009 de modo presencial y durante la pandemia de modo virtual. Las acciones organizacionales del programa que continúan en vigencia son varias. Por un lado, la invitación voluntaria y opcional a participar a todos los estudiantes que se inscriben a las carreras de FCE sin distinción de ningún tipo de características sociodemográficas. Además, se sigue realizando una reunión anual de bienvenida, pero ya no se presenta a los tutores y ni se brinda material de adaptación a la vida universitaria. Se los informa sobre la institución, sus modalidades de cursada, beneficios, entre otras cosas. También se realiza un curso propedéutico de matemática cada inicio de cuatrimestre, un mes antes del comienzo de clases. Los cursos son masivos y se brindan contenidos mínimos que la universidad da por sabidos el primer día de clases. Sin embargo, la relación con los tutores se ha modificado, ya que no hay tutores asignados a grupos de estudiantes, sino que se realiza de modo voluntario con estudiantes avanzados de las carreras que, en general, además participan de la vida política de la facultad.

Desde el 2020 en adelante, el programa participa a su vez articuladamente con La Previa de la UBA, programa que pertenece al CBC y que conglomeran a todos los estudiantes de las carreras del primer año, es decir, a los ingresantes a la UBA. Los tutores se han relacionado en la pandemia a través de plataformas virtuales en el campus y redes sociales como Instagram, Facebook o WhatsApp. Como ya se mencionó, no existe un sistema de monitoreo ni antes, ni durante, ni luego de finalizar el primer año y tampoco se evalúan organizacionalmente las variables que determinan la permanencia o la deserción de los estudiantes ni el pasaje a carrera desde el primer al segundo tramo.

El programa E+V sigue teniendo su financiación por parte de la UBA de manera semestral. Cada semestre se asigna recursos presupuestarios para solventar los gastos de coordinación de las acciones ya desarrolladas. Sin embargo, no necesariamente estas acciones funcionan de manera coordinada entre el primer y el segundo tramo de la FCE-UBA. Cuenta con una sección específica en la página web de la facultad y un correo electrónico institucional donde se atienden todas las consultas de los ingresantes a las carreras de ciencias económicas. Como se mencionó anteriormente, en interrelación con La Previa de la UBA, se fomenta la participación en la vida universitaria a través de diversas actividades desde recreativas hasta formativas entendiendo que los sujetos aprenden en relación con otros y la participación en diversas actividades, más allá de las obligatorias del currículo, se asocian al bienestar, a la satisfacción general y a un mayor compromiso en lo curricular (Elisondo, et al., 2008).

En este apartado, se describió el modo en que se recolectó la información de las acciones organizacionales vigentes. Se usaron dos técnicas de recolección de datos y la observación directa y de sitios webs oficiales, cartelería y folletería oficial. Se llevaron a cabo las entrevistas a las autoridades, que no solo aportaron datos en correspondencia con las acciones organizacionales, sino también con el fenómeno de la deserción en general y en particular en cada una de las unidades académicas.

En este segundo capítulo, se han presentado las decisiones metodológicas realizadas a lo largo de la investigación. Para el diseño metodológico, se utiliza la teoría fundamentada conforme a la hermenéutica para la interpretación de datos, así como la fenomenología. La hipótesis para presentar este capítulo de manera pormenorizada es que se entiende que parte del conocimiento científico es el “cómo” se realiza el estudio, y no solo los resultados y hallazgos finales.

Se utilizaron diversos procedimientos de recolección de información: cuestionarios a estudiantes, biografías narrativas y entrevistas en profundidad a autoridades como parte de las fuentes primarias. La primera de ellas es cuantitativa y las otras dos son de carácter cualitativo, apoyadas no solo en la literatura, sino también en la primera herramienta. Como fuentes secundarias, se utilizó la recolección de información acerca de las acciones que lleva adelante la universidad, el CBC y la FCE.

Así se trabaja el segundo objetivo de la tesis, que es indagar la voz de los ingresantes acerca de los factores preponderantes de deserción universitaria, y parte del tercero, que se relaciona con las acciones organizaciones propedéuticas inclusivas vigentes. La hipótesis es que es necesario dar cuenta de las decisiones metodológicas para que el lector pueda comprender

la interpretación y la mirada de la investigadora. Se trata de un estudio mixto, ya que se enriquece con herramientas de lo cuantitativo, pero especialmente desde lo cualitativo para dar cuenta de la voz de los estudiantes ante el fenómeno de la deserción en el nivel superior de la FCE-UBA. Este tipo de enfoque de combinación de métodos de recolección tiene que ver con la secuenciación para validar los datos recolectados. La complementación metodológica brinda un diseño flexible (Marradi et al., 2007) que posibilita aprovechar los beneficios de un diseño estructurado sin perder la captación de nuevo intercambio a lo largo de la investigación.

Capítulo III

Acciones propedéuticas inclusivas. Análisis de las narrativas de los estudiantes

Toda investigación empírica implica una relación con situaciones, hechos u objetos reales situados en un tiempo y espacio. Para ello es indispensable recolectar la información o los datos y procesarlos mediante alguna técnica. En este caso, se analiza el fenómeno de la deserción de los ingresantes a la FCE-UBA en relación con las acciones propedéuticas inclusivas entendidas como aquellas que posibilitan la merma de la deserción. En este estudio, se han utilizado al menos tres técnicas distintas de recolección de información: un cuestionario, entrevistas —en este caso de dos tipos, las biografías narrativas y las entrevistas en profundidad a informantes clave— y la recolección de fuentes secundarias de sitios webs, folletería y cartelería.

Se entiende que, luego de obtener la información, es necesario analizarla, ello implica exponerla, ordenarla, y comenzar con el proceso de verificación de conclusiones. En este caso, se utilizaron dos técnicas de procesamiento de información, el análisis de probabilidad, desde el punto de vista cuantitativo, y el análisis documental desde el cualitativo: “...la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones. La información que se presenta es infinita y por ello se debe almacenar, pre-codificar, codificar, cortar, agregar, examinar y considerar” (Schettini y Cortazzo, 2015).

El objeto de investigación no puede ser, en un campo de estudio cualitativo como son las ciencias de la administración, definido y construido si no es en función del problema que se está estudiando, de modo tal que se construye el objeto a medida que se investiga (Bourdieu, et al., 1975). Este estudio ha permitido visualizar problemáticas no planteadas desde el inicio. Se presentan entonces hallazgos que no figuraban en las hipótesis de partida del estudio, sino hipótesis nuevas que fueron construidas a lo largo de la recolección y análisis de los datos objetivos.

La construcción de estas nuevas hipótesis cuenta con una saturación debido a la reiteración de significantes, y con ello diversos significados, relacionados con las notas obtenidas en la recolección de la información, como así también con lo analizado al exponer los datos obtenidos. Se configura la secuenciación de datos en ligazón con las diferentes técnicas y las diferentes modalidades de procesamiento de información concatenadas a lo largo del tiempo. Se parte de los datos y análisis cuantitativo, luego en análisis cualitativo de las biografías narrativas. Se continúa con la presentación del estudio de fuentes secundarias, para finalizar con la exposición de los resultados cualitativos de las entrevistas en profundidad.

La investigación trabaja el fenómeno de la deserción en correspondencia con los factores de deserción y la posibilidad de encontrar acciones organizacionales propedéuticas inclusivas para disminuir las tasas de deserción. A lo largo del proceso de investigación, ya en la misma recolección y posteriormente en el análisis, uno de los hallazgos rondó en relación con una falacia del mérito, con la brecha entre *habitus* institucionales y personales, con la violencia simbólica justificada por la lógica de la igualdad de oportunidades. Este hallazgo se visualiza en la instalación de la marca Orgullo UBA como aglutinante de la lógica del prestigio y la meritocracia, además de la calidad y excelencia académica de la universidad.

Este capítulo inicia con el análisis del fenómeno de la deserción, desde la narrativa de los estudiantes, la presentación de los datos cuantitativos y cualitativos, su posterior presentación de hallazgos, y los impactos de la educación de emergencia. Luego sigue con el análisis de las acciones propedéuticas inclusivas, primero desde las fuentes secundarias hacia las primarias y su posterior presentación de resultados relevantes., allí también se presentan las acciones en la educación de emergencia Se cierra el capítulo con las recomendaciones posibles conforme a los datos obtenidos en los análisis precedentes.

3.1. Las narrativas de los estudiantes: los factores de deserción

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con la voz de los estudiantes, es decir las narrativas de los estudiantes. Como ya se adelantó en el capítulo

anterior, este estudio se basa en un modelo mixto, por lo cual se exponen ambos tipos de estudios. En primer lugar, se presentan los resultados del cuestionario realizado. Vale aclarar que se tomó un modelo de probabilidad donde no es necesario, matemáticamente hablando, contar con una muestra representativa, pues se tomaron los recaudos necesarios para que ésta tenga parámetros de confianza suficientes. Se utiliza el modelo *Logit* para dar cuenta de cómo la variable “terminar los estudios” se relaciona con cada una de las demás variables que se consultaron en el cuestionario. La hipótesis por corroborar es que las acciones propedéuticas inclusivas disminuyen la deserción de los estudiantes.

En segundo lugar, se presenta el análisis cualitativo de la técnica de biografía narrativa. En este caso, el procesamiento de la información se realizó tomando en cuenta la teoría fundamentada y el programa ATLAS.ti. Se presentan los resultados obtenidos dentro de los dos grandes grupos en los que se decidió dividir la muestra. Por un lado, quienes abandonaron sus estudios junto con quienes cambiaron de carrera, ya sea en la misma universidad o en otra y, por otro, quienes se encontraban cursando o se habían recibido. Habiendo realizado el análisis, se presentan una serie de fragmentos de los testimonios para dar cuenta de los significantes y significados en correspondencia con los factores de deserción, a través de una matriz de análisis. Con este segundo subapartado se intenta construir nuevas hipótesis en función de los datos obtenidos (Lorenzi, 2022a).

El último apartado trabaja con el análisis de los datos obtenidos conforme a los resultados y hallazgos más relevantes de ambas técnicas de recolección y procesamiento de información. Vale decir que se trabajó con la estrategia de secuenciación de la información donde una técnica se apoya sobre la anterior para validar los datos obtenidos. Se adelanta que aparece fuertemente, como factor de deserción y de permanencia, la noción de mérito en diferentes significantes, siendo factores exclusivamente individuales. En algunas ocasiones, aparece el factor socioeconómico. Comienza a aparecer la imagen de la UBA como un lugar de mucho prestigio y de alta calidad.

3.1.1. Factores de deserción: análisis cuantitativo

El universo de la encuesta realizada era de cuarenta y tres mil trescientos treinta y cinco inscriptos en el período 2009-2020, quedaron por la prueba piloto realizada, cuarenta y dos mil novecientos cinco, de los cuales respondieron cuatro mil quinientas treinta y seis personas. Se eliminaron los cuestionarios que no tenían la totalidad de las respuestas, así como los que tenían inconsistencias, por ejemplo, en la fecha de nacimiento y el año de ingreso a la UBA. Quedaron un total de tres mil ochocientos cincuenta cuestionarios. De los

cuales el 71% de los estudiantes aún se encuentra cursando la carrera, el 21% había dejado y el 8% se había recibido. Los que respondieron la encuesta proceden de diversas sedes del CBC y, como también se mencionó antes, se recogieron datos en relación con características observables tendientes a captar aspectos de su vida laboral y el ambiente económico y social en el que se desarrollan para evaluar su deserción o permanencia en la UBA.

El modelo que se utilizó es el *Logit* y se trabaja con la probabilidad de que un estudiante finalice sus estudios universitarios. Este modelo se utiliza por los criterios de bondad de ajuste, por ello es preferible usar este modelo. Con el modelo *Logit*, se tomó una misma variable explicada, es decir, la probabilidad de que un estudiante termine los estudios universitarios, con diferentes variables explicativas. Ello muestra que el modelo es constante a pesar de las diversas variables. Igualmente, los modelos se encuentran en el anexo 4.

Los modelos de regresión lineal tienen cierta dificultad a la hora de trabajar con una variable explicada de carácter dicotómico. Entre ellas se destaca la no normalidad de los u_t , la heterocedasticidad de u_t , la posibilidad de que Y_t se encuentre fuera del rango 0-1 y los valores generalmente bajos de R^2 . Pero estos problemas son superables. Por ejemplo, se puede utilizar la metodología clásica de mínimos cuadrados ponderados para resolver el problema de la heteroscedasticidad o incluso se puede incrementar el tamaño de la muestra y reducir así el problema de la no normalidad. Además, a través de técnicas de mínimos cuadrados restringidos o de programación matemática, es posible hacer que las probabilidades estimadas se encuentren dentro del intervalo [0-1].

Aquí subyace aún el problema fundamental con dicha metodología, que es que, lógicamente, no es un modelo ideal, ya que supone que $P_t = E(Y = 1|X)$ aumenta linealmente con X, es decir, el efecto marginal o incremental de X permanece constante todo el tiempo. Si se toma como ejemplo una variable explicada Y, que supone la probabilidad de tener un automóvil propio, y una variable explicativa X, que denota el ingreso disponible. Naturalmente, a medida que aumenta el ingreso disponible, la probabilidad de tener un automóvil propio debería aumentar. Sin embargo, se esperaría que dicho aumento no fuese lineal. Si el ingreso disponible aumenta de \$5.000 a \$10.000, la probabilidad de tener un auto no debería aumentar mucho, ya que con cualquiera de los dos ingresos se vuelve muy poco probable poder acceder a la compra del bien. Lo mismo debería ocurrir si el ingreso disponible aumenta de \$100.000.000 a \$150.000.000, ya que con cualquiera de estos ingresos es altamente probable tener un auto propio. El punto es que el aumento de probabilidad debería darse en un punto de inflexión intermedio.

Surgen modelos (probabilísticos) que cumplen estas dos características. En primer lugar, a medida que aumenta $P_t = E(Y = 1|X)$, también aumenta, pero nunca se sale del intervalo $[0-1]$ y, por otro lado, la relación entre P_t y X_t es no lineal, es decir, P_t se acerca a cero con tasas cada vez más lentas a medida que se reduce X_t , y se acerca a uno con tasas cada vez más lentas a medida que X_t se hace muy grande. En términos geométricos, este modelo tiene la forma de una “S”. En este modelo, se puede observar que la probabilidad se encuentra entre 0 y 1 y que este varía en forma no lineal con X_t .

La curva en forma de S, o sigmoidea, se parece mucho a la función de distribución acumulativa de una variable aleatoria (FDA). En consecuencia, se puede utilizar fácilmente la FDA en regresiones de modelos en los cuales la variable explicada es dicótoma para adquirir valores 0-1. Cabe entonces introducir la pregunta que da lugar a estos dos distintos modelos, cuál FDA emplear. Si bien todas las FDA tienen forma de S, para cada variable aleatoria hay una FDA única. En la mayoría de los desarrollos académicos, por costumbre y facilidad práctica, las FDA que suelen seleccionarse para representar los modelos de respuesta 0-1 son la logística, que da lugar al modelo *Logit*, y la normal, que da lugar al modelo *Probit* (o *Normit*). En este caso, se toma el modelo *Logit*.

Dentro del modelo se utilizan diversas variables sociodemográficas como edad, lugar de residencia, género, tipo de gestión de la escuela secundaria, año de ingreso a la universidad en relación con el año de egreso de la secundaria, estado civil, cantidad de hijos, nivel de estudio de la madre y del padre. Variables socioeconómicas como el financiamiento de los estudios superiores, personas a cargo y empleo. Variables conformes a la decisión de estudiar, motivaciones, entorno, finalización o no, así como factores de deserción de la literatura especializada: individuales, académicos, socioeconómicos y organizacionales. Para mayor detalle pueden ver en el anexo 5 todas las variables analizadas.

La propuesta de modelización consiste en utilizar la variable *fin* como variable dependiente, donde el valor unitario implica la terminación de estudios universitarios y, su valor nulo, el caso contrario, esta variable implica la finalización de los estudios superiores. Se excluye en el proceso de estimación la no respuesta por parte de los encuestados debido al sesgo que le imprimirán a las estimaciones resultantes. Las principales variables de interés serán las relativas a los factores individuales, socioeconómicos, organizacionales y académicos que haya respondido el encuestado, en tanto el resto de las variables funcionarán como controles. Se espera que, a la luz de las estimaciones obtenidas, se revele que la chance de terminar los estudios universitarios debe abarcar un sentido multidimensional, que implique no solo las características individuales del encuestado, sino también el entorno en donde desarrolla su

proceso de aprendizaje. El objetivo consiste en cuantificar la contribución específica de cada variable de interés en la probabilidad de culminar los estudios universitarios. Para ello, se estima una gama de modelos *Probit* cuyos criterios de bondad de ajuste eran inferiores a las especificaciones logísticas. En tal sentido, se procede a emplear estas últimas a partir de diversas modelizaciones para dar cuenta de que los factores son constantes. Se probarán diferentes especificaciones, con el objetivo demostrar que la magnitud y el signo de las variables no cambian sistemáticamente entre una especificación y otra. Así se comienza con las variables de interés, se decir los factores de deserción, luego se le agregan variables de control relativas a las diferentes motivaciones que indujeron la llegada y permanencia del estudiante en el ámbito universitario, junto con controles jurisdiccionales. Posteriormente, el nivel educativo de la madre y el padre, para añadir el estado civil y la existencia de hijos por parte del estudiante. Seguidamente, variables relativas al financiamiento y a los convivientes dentro del hogar para finalizar agregando variables relativas a la posibilidad de que el estudiante tenga una persona a cargo y a la procedencia en la escuela media.

De los resultados expuestos en la tabla 1, se denota que la decisión de comenzar los estudios universitarios, sea por voluntad propia o incentivado por un tercero, junto con la influencia del entorno, el financiamiento de la carrera y la cantidad de miembros dentro del hogar no resultan variables estadísticamente significativas para explicar la finalización de estudios superiores. Asimismo, las variables que tienen una relación directa con la chance de culminación de estudios resultan ser los factores individuales, socioeconómicos y organizacionales; el factor académico académica; la motivación inicial al comenzar los estudios; la residencia en CABA; ser nativo argentino; el nivel educativo de los padres; el estado civil y la cursada de estudios medios en una institución privada. En tanto, tener hijos y algún tipo de empleo reduce la chance de terminar los estudios universitarios. En virtud de lo analizado a la luz de la ecuación con la que se trabajó¹², la interpretación de coeficientes de un modelo *Logit* exige una transformación de variables toda vez que la variable dependiente resulta ser el logaritmo del cociente entre la probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia.

Tabla 1: Presentación de variables modelizadas y sus resultados

¹² Ecuación número 6 que se encuentra en el anexo.

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Factor i	0,18 (***)	0,15 (***)	0,19 (***)	0,15 (***)	0,18 (***)	0,18 (***)
Factor s	0,215 (**)	0,229 (**)	0,231 (**)	0,241 (**)	0,29 (**)	0,286 (**)
Factor o	0,394 (***)	0,355 (***)	0,387 (***)	0,387 (***)	0,364 (***)	0,366 (***)
Factor a	0,284 (***)	0,292 (***)	0,299 (***)	0,284 (***)	0,25 (***)	0,275 (***)
Decisión		-0,018	-0,013	-0,019	-0,018	-0,015
Inicio		0,005 (**)	0,009 (**)	0,007 (**)	0,005 (**)	0,006 (**)
Entorno		0,009	-0,011	0,005	0,006	0,006
Residencia		0,035 (**)	0,039 (**)	0,039 (**)	0,035 (**)	0,037 (**)
Nacionalidad		0,005 (*)	0,002 (*)	0,005 (*)	0,004 (*)	0,004 (**)
Nivelm			0,042 (***)	0,049 (***)	0,044 (***)	0,049 (***)
Nivelp			0,054 (***)	0,068 (***)	0,072 (***)	0,067 (***)
Estado civil				0,032 (**)	0,041 (**)	0,033 (***)
Hijos				-0,192 (***)	-0,192 (***)	-0,201 (***)
Empleo					-0,219 (***)	-0,198 (***)
Financiamiento					0,041	0,039
Convivencia					0,01	0,009
Persona a cargo						-0,129 (***)
Escuelam						0,186 (**)
AIC	154,9	149,4	132,5	130,4	118,9	117,9
BIC	87,8	87,6	82,6	76,2	71,5	65,6

(***) : significativos al 0,1%, (**) : significativos al 1%, (*) : significativos al 5%.

Fuente: Elaboración propia en base a STATA.

En base a los criterios de bondad de ajuste, se escoge la modelización con la mayor cantidad de variables¹³, aunque cabe recalcar que el resto no arrojó diferencias sustanciales en cuanto a la magnitud y signo de los coeficientes, por lo que puede presumirse que los resultados aquí vertidos resultan robustos. Efectuado los cálculos correspondientes, se obtienen las siguientes conclusiones: el factor individual incide en un 4,3% sobre la probabilidad de terminar una carrera, el factor socioeconómico incide en un 5,3%, el factor organizacional, en un 9,2% y el factor académico aumenta un 6,2% la probabilidad de terminar una carrera. En síntesis, el conjunto de factores aumenta en un 25% la probabilidad de culminar los estudios.

¹³ Los criterios de bondad de ajuste analizados fueron el criterio de información de Akaike y criterio de información bayesiano. Se prefiere el segundo, en tanto el primero penaliza la suma de variables explicativas, las cuales en este caso resultan relevantes para una mejor descripción de la variable dependiente.

Tener hijos disminuye en un 19% la probabilidad de terminar una carrera. Mientras que, en relación con el mercado laboral y al financiamiento de la carrera, poseer un trabajo de menos de 6 horas diarias no tiene un efecto causal sobre la probabilidad de finalizar una carrera. Si el financiamiento proviene de la familia, aumenta un 2% la probabilidad de terminar los estudios, en tanto si se solventa con ingresos propios o personas ajenas al grupo familiar, esa probabilidad disminuye en un 4%. En correspondencia con la instrucción de los padres y del ingresante, si el padre tiene estudios universitarios, la probabilidad del hijo/a de terminar una carrera aumenta en un 4,6%. Si la madre tiene estudios universitarios completos, la probabilidad del hijo/a de terminar los estudios aumenta en un 1,8%. Mientras que haber ido a una escuela media privada incrementa 5,1% la probabilidad de culminar una carrera. La nacionalidad no tiene un correlato directo en la probabilidad de culminar estudios universitarios. Sin embargo, respecto del lugar de residencia, residir en CABA aumenta un 3,8% la probabilidad de terminar estudios universitarios. Mientras que hacerlo en el Gran Buenos Aires aumenta en un 2,4% la probabilidad de culminar estudios universitarios y, en el resto del país, disminuye 0,8% la chance de graduación.

Teniendo en cuenta la hipótesis de partida, es decir que las acciones organizacionales inclusivas, que están dentro de los factores organizacionales, disminuyen la deserción puede ser confirmada. Sin embargo, al contar con un porcentaje que no se destaca, estadísticamente hablando, se realiza el análisis de las biografías narrativas a posteriori, trabajando con la estrategia de secuenciación para realizar nuevas hipótesis. La solidez de los datos estadísticos y su representatividad no pueden ser equiparadas con la cantidad de biografías narrativas realizadas.

3.1.2. Factores de deserción: análisis cualitativo

Desde el punto de vista cualitativo, como ya se mencionó, se utilizó la técnica de biografías narrativas. En este apartado, se realiza su análisis. Se separaron en dos grandes grupos. Unos de ellos que permanecieron y los que desertaron por diversas razones. Dentro de este segundo grupo se incluyeron por un lado, las personas que dejaron la FCE por cambio de carrera y, aquellas que desertaron “voluntariamente”. A estas personas se les consultó sobre cuál era su situación académica actual para dar cuenta de si estudiaban o no y sobre cuáles habían sido las razones para dejar la universidad. También se les preguntó si recibieron algún tipo de seguimiento por parte de la universidad o de la facultad cuando abandonaron y si conocían el programa E+V. Asimismo, se les consultó cuáles creían que eran las razones por

las cuales algunas personas permanecen y otras dejan para dar cuenta de si son o no las mismas razones.

Se entrevistaron dieciocho personas en total que desertaron. De ellas, diez estudiaban para Contador Público, cinco la Licenciatura en Administración, uno Actuario y dos la Licenciatura en Economía. Ocho eran mujeres y diez, varones. De las dieciocho personas, trece continuaron estudiando en otras instituciones, ya sean terciarias o de nivel superior en otras universidades del país, todas ellas organizaciones públicas. Sobre los factores de deserción, básicamente ocho de ellos refieren a factores individuales, ocho a factores socioeconómicos, nadie refiere a factores académicos y dos personas refieren situaciones de violencia vividas por parte de docentes, los cuales hicieron que se alejaran de sus carreras. Sin bien no hay una referencia directa es posible dar cuenta de varias significaciones de los factores organizacionales, ya sea por el prestigio de la universidad, sus docentes, y la calidad académica. Ninguno de ellos conoce el programa E+V. Cuando se les consultó sobre los factores de permanencia, en general nombran a la familia, dedicarse por tiempo completo a estudiar y venir de escuelas secundarias donde la articulación entre la universidad y el nivel medio sea más amena en relación con lo que ellos vivieron. Ninguno de ellos responsabiliza a la organización o al sistema político por su deserción. Tener estudios superiores implica estudiar, en primera instancia, en la UBA por su prestigio, su renombre y su calidad académica, sin embargo, al no tener la calidad que la universidad pretendía de ellos, dejaron. Se presenta la matriz de análisis en correspondencia con los factores de deserción. Para una mejor presentación de los principales resultados se decidió realizar una matriz de presentación que consta de tres columnas. En primera instancia los dichos literales de los estudiantes conforme a cada uno de los factores de deserción, en segundo lugar, la explicitación de los significados que aparecen en los diversos significantes analizados. Posteriormente se comienza a dar cuenta del análisis de algunas de estas relaciones. Se comienza con el análisis de los factores individuales, teniendo en cuenta que dentro del cuestionario es el factor que tiene un 4,3% de probabilidad de terminar sus estudios cuando es visto de manera positiva. Podrá verse que cuando es visto de modo negativo toma cierta relevancia cualitativa. Los significados que aparecen en ligazón con la falta de capacidades propias, la falta de adaptación, así como la educación media insuficiente para tener el nivel que la universidad pretende, suelen ser los significados que más aparecen.

Cuando se analizan estas relaciones predomina la responsabilidad individual por sobre la organizacional. Esto implica que son responsables de no tener los contenidos que la universidad solicita, responsabilizando a su inexperiencia, sus incapacidades o su falta de

voluntad. Cuando se menciona a la escuela secundaria como determinante de esa falta de nivel para adaptarse a la universidad, también es pensado como una responsabilidad propia. En algunas ocasiones se menciona que “nadie hizo nada”, pero no es lo determinante en este factor de deserción individual.

Tabla 2: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes abandonaron

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
la universidad era un filtro, una traba... Yo era medio quedada, no entendía nada... había que arreglárselas solos (Fabiana, 38 años).	Significantes como la falta de capacidad propia, no poder acomodarse o adaptarse a la vida universitaria.	Algunas entrevistas relacionan la falta de acciones por parte de la organización con su inexperiencia, sin embargo prima la responsabilidad individual por sobre la organizacional La responsabilidad propia prima sobre las acciones que debe emprender la organización para resolver los problemas.
Venimos de una secundaria ... no sé si sea mala, pero sí con pocos conocimientos referidos a la matemática... por ahí fallaba yo como alumno... que fuera mi responsabilidad tal vez, no sabía estudiar y la cantidad de material que había que leer era tremenda (Pablo, 32 años).	Se suele relacionar ir a una escuela secundaria buena (privada) con que les vaya bien y su opuesto.	La relación escuela media buena o mala no es visualizada como un problema social en relación con la geolocalización de estas o el dinero invertido por las familias en eso, sino como una responsabilidad individual de no haber accedido a la “buena educación media”.
A la profe de análisis matemático le entendí dos palabras y no le entendí más nada, te sentí muy solo... luego terminé el secundario en educación para adultos. Igual me encontré con ese abismo entre un nivel y el otro (Esteban, 52 años).		
[dejé] Por problemas de hábito y estaba mal preparado del secundario y me encontré con semejante responsabilidad que no pude afrontar (Leandro, 29 años).		

Fuente: Elaboración propia

A pesar de mencionar factores de diversa índole, entre las narrativas de los estudiantes que abandonan termina primando una responsabilidad individual. Dicha responsabilidad puede anclarse en mitos, como en situaciones reales de trayectorias educativas pasadas pero en general fenómenos de los que no son responsables voluntariamente.

Cuando se analiza desde los factores de deserción socioeconómicos, da cuenta de un 5,3% de finalizar los estudios superiores cuando es visto positivamente. En este caso su visión cualitativa de quienes debieron abandonar sus estudios es claramente en la misma línea. La incompatibilidad entre estudiar y trabajar, así como las distancias y tiempos de viajes entre el lugar de cursada, el lugar de residencia y el trabajo suelen ser los significados que más aparecen en este sentido. Es posible visibilizar que la mayoría de los empleos que mencionan

los estudiantes que desertaron son empleos precarios, con jornadas laborales largas, en algunos casos con horarios rotativos, ya sean empleos en comercios, gastronomía, construcción, entre otros.

Tabla 3: Matriz de análisis de factor de deserción socioeconómico desde las biografías narrativas de quienes abandonaron

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
...tuve que salir a trabajar, así que dejé la universidad, no podía comprar los libros... no encontraba donde sacarme las dudas (Cintia, 30 años).	La incompatibilidad entre estudiar y trabajar.	Las personas hacen referencia a empleos sumamente vulnerabilidades y vulnerabilizantes. La falta de sustento, y su incompatibilidad con las exigencias de la universidad vuelven a ser vistas como una responsabilidad individual. No hay relación alguna entre la necesidad de trabajar para solventar, no solo los estudios sino la vida familiar y la exclusión del ámbito universitario.
...es más fácil si te solventa tu familia (Esteban, 52 años).		
Yo dejé la carrera porque no me daban los tiempos, cursaba en la sede y no me daban los tiempos [trabajaba el resto del tiempo en gastronomía] (Ariel, 51 años).	Los tiempos de viaje y el sacrificio que implica en cantidad de horas.	
Siendo extranjero era súper importante que yo trabajara, no fue posible, no, nunca pude arreglar los horarios para poder estudiar (Jonathan, 30 años).		
Pude asistir a 3 o 4 clases y tuve que dejar porque no me dan los tiempos en el trabajo. Además, tengo dos hijos y tenía que priorizarlos (Yasmín, 32 años).		
Trabajaba en gastronomía... me costaban bastante... a las que les iba bien era porque tenían tiempo para estudiar. Y también eran inteligentes (Claudia, 40 años).		
Yo creo que [a los que las va bien] es porque tienen tiempo. Tiempo para estudiar, para dedicarme exclusivamente a eso (Lorena, 40 años).		

Fuente: Elaboración propia

Como se menciona arriba, para estas personas no existe la posibilidad de elegir trabajar o no, sino que es su medio de vida para poder estudiar, sin tener otro tipo de sustento por parte de sus familias. El tipo de empleos que tienen suelen ser precarios y con poca relación con lo que estudian. Asimismo, en caso de trabajar deben sacrificar, en términos de las narrativas, tiempos de viaje, y relaciones familiares. Vuelve a ser una responsabilidad individual no contar con los medios económicos para compatibilizar los estudios superiores y el trabajo. En relación con los factores de deserción académicos, la masividad y el anonimato está relacionado con la exclusión o deserción, no sentirse parte del grupo, no poder adaptarse a ese nuevo rol. La transición no es vista como tal, sino como una necesidad de adaptación inmediata a la independencia, la necesidad de realizar trámites, la inserción en los sistemas burocráticos. Este factor implica un 6,2% de probabilidad de finalizar en el caso de ser positivo. En un principio este factor no quedaba del todo claro, sin embargo, pensar en las características organizacionales de la UBA, como es la masividad, mostró que los

estudiantes creen que esa característica hace al anonimato, al “ser un número” a que los docentes no los conozcan.

Tabla 4: Matriz de análisis de factor de deserción académico desde las biografías narrativas de quienes abandonaron

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
[los docentes] te daban una explicación rápida y te los tenías que arreglar solo, lo mismo con los trámites, nadie te da una explicación clara de qué había que hacer y cómo (Nathaniel, 34 años).	La masividad y el anonimato hacen a la exclusión.	La existencia de la masividad, los estudiantes suponen que el personal de la universidad no puede ni debe acompañarlos, por lo tanto vuelven sobre significaciones individuales, es decir se vuelven a responsabilizar a sí mismos.
...salí llorando de la facultad pensando en que no le importamos a nadie “somos un número”... para estudiar hay que tener mucho empeño (Naira, 28 años).		

Fuente: Elaboración propia

En el factor de deserción académico, la imposibilidad de adaptarse a este nuevo sistema, que de hecho implica cambios y una transición hacia la independencia conforme al modo que eran tratados en el nivel medio, es vista nuevamente como una responsabilidad o incapacidad propia. Sin pensar en sus trayectorias educativas previas como determinantes de la situación. En cuanto a los factores de deserción organizacionales, que implican un 9,2% de probabilidad de terminar los estudios en el cuestionario, puede observarse que su aparición es bajo dos vertientes distintas. Por un lado, la cuestión del prestigio y el nivel de la universidad y por lo tanto la ilusión de recibirse en esta organización, por otro lado, la explicación y actitud de los docentes que dan por sentado una serie de saberes con los que no necesariamente cuentan los estudiantes. Antes esta frustración los estudiantes abandonan. Algunos estudiantes dan cuenta de las actividades que la universidad brinda, sin embargo, aparecen imposibilidades de horarios, masividad, o, nuevamente, incapacidades propias para acceder a la información. El nivel de los docentes es incuestionable, no así esta actitud de “debes saber esto si estás acá”. Comienza a aparecer esta imagen del prestigio de la universidad, su posición en los rankings y la ilusión de pertenecer a este grupo. A continuación se presenta la matriz de análisis que resume estas cuestiones.

Tabla 5: Matriz de análisis de factor de deserción organizacional desde las biografías narrativas de quienes abandonaron

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
Si bien hubo curso de apoyo, eran tanta la competencia que no había cupo, el profe daba, pero hablaba de algo muy general, y las dudas te las llevabas a tu casa porque no alcanzabas a expresarla por la cantidad de gente que había (Pablo, 32 años).	Se plantean que la universidad realiza actividades y que los docentes explican pero no es suficiente para poder “llevar el ritmo” que requiere la universidad.	Organizacionalmente se realizan actividades que intentan paliar las diferencias, estas actividades no necesariamente alcanzan, no se presentan en todos los

los profesores tenían muchas ganas de enseñar... me afectó cuando tuve que dejar la UBA (Julián, 29 años).	horarios y no siempre son comunicadas correctamente. La mirada sobre los docentes es ambivalente, por un lado se resalta su nivel, pero dan por sentado el nivel que deben tener los estudiantes para ingresar a la universidad.
...los profesores te miraban como diciendo si estás acá es porque sabés (Nathaniel, 34 años).	
La facultad es muy linda y yo sueño con pensar en que me recibo ahí nadie pretende que sea fácil, pero te lo toman cada vez más difícil... (Nathaniel, 34 años).	
Yo viaje con mucha ilusión para estudiar economía en Argentina. Me encontré con un CBC con una universidad que me abrió las puertas muy rápidamente (Jonathan, 30 años).	
Igual la universidad me encantó me sentí súper cómoda y me gustaba mucho la carrera que está haciendo al menos el CBC ... Yo creo que la UBA es muy prestigiosa, no por nada está en los primeros puestos del ranking Latinoamérica, me pareció que tiene un nivel increíble (Naira, 28 años).	

Fuente: Elaboración propia

En resumen, las personas que dejaron sus estudios resaltan su propia responsabilidad, incluso en factores que no dependen directamente de ellos como la escuela a la que asisten, la necesidad de trabajar o la cantidad de personas que asisten a la UBA o su exigencia. Las actividades y las explicaciones docentes no alcanzan para continuar con los estudios.

Del grupo de las personas que permanecían o se habían recibido, se entrevistaron a cuarenta y cuatro personas. La mitad de las personas eran mujeres y la otra mitad, varones. Las preguntas se realizaron en relación con la situación académica, es decir, qué estudiaban y cuánto tiempo les había tomado llegar a esa instancia, cuáles eran las razones de su éxito y qué pensaban en cuanto a los motivos por los cuales una persona desertaba. Se les consultó a quién recurrían en caso de tener algún problema dentro de la organización y si conocían el programa E+V para dar cuenta del seguimiento o monitoreo de problemas típicos de la vida universitaria.

De este grupo de personas, diez estudiaban para Contador Público, uno la Licenciatura en Sistemas, catorce la Licenciatura en Administración, nueve la Licenciatura en Economía, ocho para Actuario y dos estudiaban tanto la carrera de Contador como la Licenciatura en Administración. El 60% de las personas están finalizando su carrera o están recibidos, el 30% está entre el segundo año y la mitad de la carrera y un 10% se encuentra en el inicio de la carrera, es decir, en el CBC. Sobre los factores de permanencia, aparecen una serie de reiteraciones en frases en correspondencia con adaptarse a la universidad teniendo en cuenta:

contar objetivos claros, saber organizarse, la constancia, la motivación, querer tener un futuro profesional, saber sortear los desafíos, la perseverancia, la fuerza de voluntad, el sacrificio, las ganas. Aparecen factores como el apoyo familiar y el grupo de amigos, el buen nivel del secundario, el no trabajar, el dedicarse tiempo completo a estudiar y hay dos personas en las que aparece la idea de que todo su grupo de amigos estudiaban.

Los factores de deserción individuales se los ha dividido en dos grandes grupos. Uno que se relaciona específicamente con el mérito o las capacidades individuales, y el otro grupo que se relaciona más con el capital social. Se utiliza el mismo formato de análisis que para el grupo de personas que abandonaron la universidad. Por un lado la columna de los comentarios literales de los estudiantes, por otro los significantes y significados más mencionados, y por último las relaciones que se comienzan a analizar. En esta primera matriz de análisis se presentan los significados conforme al mérito, estos significados aparecen de diversos modos y con distintos significantes, entre ellos se resalta: la voluntad, la constancia, la resignación de salidas y otras actividades, la tolerancia a la frustración, la capacidad para superarlo. Asimismo, se presentan otros significantes como el esfuerzo propio, la perseverancia, sostener la excelencia, la constancia. Estos significantes dan cuenta de capacidades individuales o propias para sostener los trayectos educativos.

Lo que se presenta como análisis principal es que las personas dan cuenta de una serie de significantes que se relacionan básicamente con el mérito, sin tener en cuenta la familia de donde provienen, su sostén económico, ni su capital social. Visualizan estos atributos como una cuestión individual, dando cuenta de la falacia del mérito en tanto no dan cuenta de los *habitus* que portan por pertenecer a la familia, colegios y regiones de las cuales provienen. Borran las diferencias de origen y solo prima la falacia del mérito para sostener sus estudios superiores. Ejerciendo la denominada violencia simbólica. Se presenta a modo de matriz este análisis.

Tabla 6: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
Y es perseverancia y constancia. No es solo estudiar, es estudiar y pensar que te puede ir mal y seguir. Mucha gente se frustra y deja, yo creo que es eso, constancia (Carolina, 24 años).	Voluntad, constancia, resignación, tolerancia a la frustración, capacidad para superarlo.	Las personas dan cuenta de una serie de significantes que se relacionan básicamente con sus capacidades individuales, es decir el mérito. El esfuerzo, la constancia, la voluntad
Hay que ponerle mucha voluntad... El nivel que se traen del secundario es que es lo que tiene que ver con eso, hay mucha gente que se va por eso, a mí me costó un montón. (Micaela, 24 años).		

tenés que resignar tu vida social y tenés que tener un objetivo muy claro si no es muy fácil... hay que tener mucha fortaleza yo estaba muy cansada, trabajaba de tiempo completo... no todo el mundo puede aguantar eso (Noelia, 33 años).		y otros significantes, sin tener encuentra la familia de donde provienen, su sostén económico, ni su capital social.
Tengo mucha fuerza de voluntad... rodearme de gente que está estudiando me parece fundamental... [en relación con la deserción] Hay veces que hay poca tolerancia a la frustración (Natalia, 23 años).		Visualizan estos atributos como una cuestión individual, dando cuenta de la falacia del mérito en tanto no dan cuenta de los <i>habitus</i> que portan por pertenecer a la familia, colegios y regiones de las cuales provienen.
También el prestigio que tiene la UBA... decidí hacerla acá porque tiene mayor prestigio... Creo que la persistencia es la clave... Tengo muchos amigos que dejaron... porque no se pueden amoldar a las exigencias (Franco, 24 años).	La voluntad, el esfuerzo propio, la perseverancia, la tolerar la frustración, sostener la excelencia, la constancia. Son parte de los significantes que	
Perseverancia mía, sacada de las últimas gotas. Por supuesto, también el apoyo de la familia... (Santiago, 23 años).	aparecen en correspondencia con capacidades propias para	
Si no sos organizado y constante, y, no llegas a ningún lado. (Juan Hernán, 31 años).	sostener el trayecto educativo.	
Mi visión particular es que la universidad necesita mucha constancia... si hay problemas externos. Si los hay, requerirá un poco más de esfuerzo por parte del alumno armar grupo (Constanza, 29 años).		

Fuente: Elaboración propia

Si los significantes que aparecen se relacionan con todas capacidades individuales, como los mencionados: esfuerzo, voluntad, perseverancia, tolerancia a la frustración, resignación, constancia, tenacidad, objetivos claros, entre otros, son los mismos significados por los cuales el grupo que abandona deserta. Las capacidades individuales, o para mencionarlo como se vienen trabajando, el mérito, comienza a tener importancia en estas narrativas. Esta noción, que como se ha dicho, termina siendo una falacia del mérito, ya que a través de la violencia simbólica los estudiantes invisibilizan sus historias y trayectorias anteriores. En cuanto al factor de deserción individual, sin embargo prima otro tipo de significaciones conforme a sostener sus trayectorias educativas. Suelen relacionar su éxito de permanencia con el nivel de la escuela a la que asistieron, se mencionan siempre a escuelas de gestión privada. Asimismo, hablan de las relaciones sociales y círculos de amigos y familiares que hacen a la "idea de estudiar una carrera universitaria" como única salida luego del secundario.

Tabla 7: Matriz de análisis de factor de deserción individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron (Continuación)

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
Primero que nada, me va bien por el colegio del cual vengo, por la educación secundaria que tuve en ese colegio,... [otras personas] dejaban por la dificultad que tenían, si no entendían algo, ya dejaban (Gabriel, 18 años).	Se suele relacionar escuela secundaria buena (privada) con que les vaya bien y su	La relación entre la escuela secundaria y las relaciones

[en relación con la permanencia] Yo creo que son dos. Una es haber ido a un colegio privado que me dio muchas herramientas para aprobar y me preparó para la universidad. Y la segunda es que yo tengo facilidad para estudiar (Borja, 25 años).	opuesto. Esto unido a las propias capacidades.	sociales aparecen en algunas narrativas. Sin embargo, ello va unido necesariamente a sus propias capacidades individuales invisibilizando el capital social y cultural en correspondencia con los <i>habitus</i> .
La formación de los secundarios es muy básica, a veces no todos tienen el mismo nivel; por supuesto que, también dependiendo de la persona, la gente se frustra o la termina dejando o [tiene] problemas personales. (Javier, 25 años).		
Dentro del círculo que yo me muevo está dado que salís de la secundaria y tenés que hacer una carrera universitaria. Todos mis amigos sabían que tenían que hacer una carrera... porque para estudiar en la UBA tenés que ponerte las pilas... varios compañeros que dejaron en el CBC porque sentían en la presión familiar de ir a la facultad pensando que eran fácil (Flores, 25 años).	Las relaciones y círculos sociales que hacen a la “deba seguir estudiando” como única salida luego del secundario. Unido a las capacidades individuales.	

Fuente: Elaboración propia

Ambos argumentos van de la mano con la creación de las capacidades individuales. Es decir que nuevamente aparece la violencia simbólica invisibilizando el capital social y cultural que los estudiantes adquirieron por pertenecer a las familias que pertenecen, y así mismo se ocultan la relación con los *habitus* aprendidos en sus trayectorias escolares anteriores.

En cuando al factor de deserción socioeconómico, lo que puede verse es que la mayoría de las personas, si bien pueden dilucidar algún tipo de factor de este tipo, como es el nivel del secundario, la familia o tener que trabajar, en su mayor medida mencionan cuestiones personales e individuales. Los problemas económicos para sostener los estudios son problemas que mencionan como ajenos a ellos mismos, y quienes los han tenido vuelven a mencionar el esfuerzo individual para superarse a sí mismos. En este caso muchas veces lo mencionan como una cuestión muy externa o lejana a ellos, sin embargo, no deba de ser un factor, aparentemente, fundamental, para dejar los estudios en caso de no contar con los recursos suficientes. Las narrativas que aparecen son bastante superficiales, pero marcando de algún modo diferencias de clases sociales en relación con los ingresos.

Tabla 8: Matriz de análisis de factor de socioeconómico individual desde las biografías narrativas de quienes permanecieron

Narrativas de los estudiantes	Significantes analizados	Análisis de relaciones
Tengo 4 hijos así que efectivamente es más difícil está muy ligado al tema económico para mí muchos abandonan por eso (Macarena, 29 años).	El factor socioeconómico como problema social, sin necesidades básicas satisfechas, la inclusión en la universidad, no es posible	En quienes son exitosos aparecen las dos posturas, la posibilidad de pensar la exclusión educativa en correspondencia con la exclusión económico-social y quienes creen que por medio de sus propias capacidades y
Tener unas ciertas necesidades que están garantizadas como cierto ingreso económico... creo que hay una oferta acotada [en algunas carreras] puede ser un motivo de deserción o de conflicto (Magalí, 29 años).		
Hay gente que no tiene los recursos y el tiempo (Carolina, 24 años).		

Si tenés una ayuda económica es mucho más fácil. En mi caso, yo siempre trabajo desde que empecé en la facultad... Viajaba todos los días a la capital para cursar casi una hora de ida y una hora de vuelta... es muy sacrificado hay que poner mucha voluntad... (Noelia, 33 años).	El factor socioeconómico como prioridad, pero unido a la capacidad individual de sortearlo mediante el esfuerzo propio. “Es solo una cuestión de esfuerzo mayor”	méritos pueden superarlo.
Si uno no tiene los recursos, no podría acceder... Algunos [dejan] por cuestiones económicas, otros porque no estaban decididos en lo que querían seguir. Eso no marca mucho el colegio secundario (Agustina, 44 años).		

Fuente: Elaboración propia

En quienes han logrado permanecer aparecen dos grandes posturas. Una postura como de “conciencia social” relacionado con que quienes no tienen las necesidades básicas satisfechas no acceden de ningún modo a los estudios superiores. Y otra postura que retoma la falacia del mérito en relaciona un esfuerzo o capacidad propia. Cabe aclarar que los empleos de los que habla este grupo son empleos en relación de dependencia, suelen ser medio tiempo al inicio de la carrera y relacionado de algún modo con ella.

En cuanto a los factores académicos se deja traslucir que no tuvieron inconvenientes en adaptarse a las exigencias de la organización, se menciona la capacidad de tolerar la frustración a pesar de que les vaya mal, como se presentó dentro de los factores individuales. Como cuestión a destacar es comprender al CBC como un ciclo propedéutico inadecuado, que ellos superaron con otras herramientas. Igualmente el rendimiento, las correlatividades, cantidad de materias, entre otras cuestiones vuelven a las referencias de las capacidades individuales.

Al no haber tenido inconvenientes, no nombran ni las correlatividades, ni el promedio, ni recursar materias, ni ninguna de las normativas tópicas que hacen a los factores académicos. Tampoco mencionan la formación de los docentes ni su especificidad en la docencia. Ya que en todo caso es sólo a través de sus propios esfuerzos que deben “sobrevivir”.

Tabla 9: Matriz de análisis de factor de académico desde las biografías narrativas de quienes permanecieron

Narrativas de los estudiantes	Significantes analizados	Análisis de relaciones
Yo tengo la percepción de que la mayor deserción es en el CBC, que entiendo que es una manera de acomodar a los alumnos después el secundario para nivelarlos y no cumple ese objetivo. A los que vienen del secundario bien les va bien y a los que vienen de un secundario un poco más precario no les va bien, por lo tanto, no nivela nada el CBC (Borja, 25 años).	La falta de acciones por parte de la universidad a pesar de intentarlo.	El CBC pretende ser propedéutico pero solo se posiciona en la igualdad de oportunidades.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los factores de deserción organizacionales se mencionaron dos situaciones de maltrato, pero no hay referencia a los factores organizacionales o académicos de manera contundente. Algunas personas que están continuando una segunda carrera o realizan dos carreras a la vez elogian la capacidad organizacional de la facultad en comparación con otras. Los estudiantes mencionan la facilidad a la hora de elegir los docentes, el sistema de inscripción y el centro de estudiantes como mecanismo principal para resolver sus inconvenientes. Igual se nombran cuestiones burocráticas, pero ajenas a ellos, es decir que afectan a otro y no a ellos, o que ellos lograron adaptarse a la masividad y al sistema organizacional burocrático.

Tabla 10: Matriz de análisis de factor de deserción organizacional desde las biografías narrativas de quienes permanecieron

Narrativas de los estudiantes	Significantes analizados	Análisis de relaciones
...en la UBA hay mucho protocolo [burocracia], uno tiene que inscribirse a las materias, ver sus horarios, elegir el profesor, es como que, si no te fue bien en el cuatrimestre anterior, en el cuatrimestre siguiente te baja la motivación (Natalia, 23 años).	La burocracia como parte de la masividad vista como un problema	La masividad y la falta de ayuda en relación con la burocracia parece ser un factor de deserción para otros.
...hay muchas cosas burocráticas que tenés que tener en cuenta en la asignación de materia, elegir profesores y ese tipo de cosas (Micaela, 24 años).		

Fuente: Elaboración propia

De todos los entrevistados de este grupo, el 95% de las personas no conoce el programa E+V. Los que lo hacen solo recuerdan que los invitaron a participar de clases de apoyo. La mayoría de ellos dan cuenta de que, en caso de tener algún tipo de inconveniente, utilizan la vía gremial de los estudiantes, que es el CECE, y casi no utilizan en las vías administrativas burocráticas formales.

En el análisis biográfico tanto de “los exitosos” como “los no exitosos”, se puede vislumbrar un posicionamiento conforme al mérito y la motivación propia. Wright Mills (1961) utiliza el concepto de imaginación sociológica para designar un fenómeno por medio del cual la población no puede dar cuenta de la problematización social de una cuestión personal o de una situación personal. Esto es, ante una organización educativa pública y gratuita como es la UBA con acceso del tipo democratizador e inclusivo a través de su sistema de ingreso irrestricto y la gratuidad, el éxito o el fracaso están dados por un mérito personal, por una causa individual, por razones de cada uno de los sujetos. Es por lo que se puede analizar la falacia del mérito. Esto quiere decir que las personas entienden que ser exitoso en la UBA se relaciona con una cuestión o con una habilidad personal.

En relación con quienes han dejado, cuando se les consulta si alguien se comunicó con ellos por parte de la universidad, nadie, en ninguno de los casos, contesta positivamente. La universidad no realizó ningún tipo de seguimiento a la relación con estos estudiantes, no se enteró ni que dejaron, ni las razones por las cuales lo hicieron. Se resalta que a los que les va bien o quienes están a punto de recibirse, resuelven sus problemas por vías informales a través del CECE y no por vías organizacionales.

3.1.3. Narrativa de los estudiantes: algunos impactos de la educación de emergencia

El fenómeno de la educación de emergencia que provocó el COVID-19 en ligazón con su estado de pandemia mundial no estaba previsto en los inicios de la tesis, sin embargo, se ha convertido en un eje imposible de eludir. Parte del trabajo de campo se realizó en pandemia y si bien no existieron preguntas específicas en ese sentido, fue una temática que irrumpió en varias entrevistas. En conjunto con otras publicaciones trabajadas, se incluyó una pregunta con respecto a la tecnología y la conectividad en el cuestionario suministrado. Es muy probable que aún no puedan sacarse conclusiones en relación con el impacto de la educación de emergencia en correspondencia con el fenómeno de la deserción, pero es posible producir algunas hipótesis que pueden trabajarse en futuras investigaciones.

La pandemia en Argentina se desata junto con el ciclo lectivo 2020. Las clases en la FCE comenzaron el 13 de marzo. El 3 de marzo se detecta el primer caso en el país, y ante el crecimiento exponencial de contagios, el 12 de marzo el Presidente de la Nación¹⁴ amplía la Emergencia Sanitaria y dispone la adopción de nuevas medidas para contener la propagación del COVID: Se restringen actividades que impliquen aglomeración de personas. El día 15 de marzo se suspenden las clases en todo el país para todos los niveles educativos¹⁵. El DNU 297/2020, establece el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO). En virtud de ello la UBA dicta resoluciones congruentes con las medidas de gobierno, de la mano de las declaraciones de la OMS. Ante la emergencia, dichas medidas son, en su mayoría, firmadas directamente por el Rector. En otros apartados se trabajan esas medidas a cerca de las acciones organizacionales que la UBA y la FCE realizaron ante el contexto de “virtualidad en la emergencia” (Haddad y Lorenzi, 2021a).

¹⁴ DNU 260/2020

¹⁵ Resolución N° 108. Boletín Oficial de la República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, 15 de marzo de 2020.

Para analizar la narrativa de los estudiantes en relación con este fenómeno se analizó la pregunta realizada en el cuestionario referente a contar con tecnología y conectividad para estudiar en su casa. Esta pregunta se analiza en función de los dos grandes grupos, es decir quienes desertaron y quienes permanecieron. Solo se toma en cuenta el año de ingreso del 2019 al 2020, ya que da cuenta del impacto en los dos primeros años de la carrera en función de la educación de emergencia. De las personas que permanecieron más del 84,5% contaba con la tecnología y conectividad para estudiar, el 6,4% tiene una posición neutral y el 9% no cuenta con la tecnología ni la conectividad. Por el contrario las personas que abandonaron, el 34% cuenta con la tecnología, casi el 9% es neutro y más del 56% no cuenta con la misma. Si bien aún no es posible dar cuenta de la conectividad y la tecnología como factor de deserción es una hipótesis que se maneja, la conectividad y las tecnologías como factores de exclusión.

Se toma como una fuente secundaria una encuesta realizada a estudiante de la FCE de cuatro cursos en los distintos tramos de la FCE, que trabajaba para otros fines sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la pandemia, tomando como base y modelo una encuesta realizada por ADUBA en mayo 2020¹⁶. La encuesta de inicios de la pandemia muestra que el 90% de los estudiantes encuestados era de nacionalidad argentina. En cuanto al nivel de información sobre la crisis generada por el COVID19, el 92% de los estudiantes encuestados se considera muy informado o algo informado, mientras solo el 8% responde que está poco o nada informado, o muestra desinterés. Respecto al nivel de preocupación sobre el avance de la pandemia, un 80% se considera muy preocupado o bastante preocupado, mientras un 20% no muestra interés o no toma la pandemia como motivo de preocupación. A su vez, sobre el foco de la preocupación, el 81% teme por la salud personal y familiar mientras un 41% se preocupa por la salud de la comunidad en general. Un 58% se preocupa por la posible pérdida de la cursada en la Facultad. Acerca de la economía, un 56% se preocupa por la economía del país y un 18% teme por su economía personal. Acerca de la pérdida de empleo solo responde que le preocupa un 24% de los encuestados.

En relación con el dictado en la educación de emergencia, es decir las clases virtuales, el 74% de los inscriptos continuaba cursando de manera virtual. De ese porcentaje, el 51% cursaba todas las materias en las cuales se había inscripto, mientras un 23% solo estaba

¹⁶ Se solicitó la encuesta realizada a la asociación docente y la misma fue facilitada por sus autoridades para su uso académico. La misma fue una encuesta a 3500 estudiantes de toda la UBA. Parte de este trabajo se presentó en el Congreso Iberoamericano de docentes.

logrando cursar algunas. Las respuestas revelan que un 14% decidió no cursar en el contexto de emergencia mientras que un 12% no pudo cursar porque las asignaturas elegidas no se dictaban virtualmente. Del 74% de inscriptos que continuaba virtualmente, un 40% llevaba adelante la cursada de tres asignaturas, mientras solo un 11% cursaba cuatro asignaturas y un 1% cursaba más de cuatro. Un 29% continuaba cursando dos materias y un 18% solo una materia.

En cuanto a la posibilidad de contar con una oferta virtual para dar continuidad a la formación mientras durara el ASPO, el 68% de los encuestados lo evalúan como muy bueno, mientras que un 18% lo evalúa como bueno. Solo el 14% no está conforme o no responde a la consulta. Preguntando acerca de si los dispositivos con que cuenta para cursar virtualmente son adecuados y suficientes, el 83% responde que sí, mientras un 17% responde que no. Un 67% se conecta mediante un teléfono móvil o Tablet mientras que un 33% lo hace con notebook o computadora de escritorio. El 53% accede entre una y cuatro horas al dispositivo, un 14% entre cuatro y seis horas y un 26% más de seis horas. Solo un 6% está menos de una hora.

Acerca de la evaluación de las clases virtuales dictadas, el 80% las evalúa como buenas. Un 15% como malas y solo un 5% como muy malas. Con relación a las ventajas y desventajas de la virtualidad frente a la modalidad presencial, un 22% considera que la virtualidad tiene más ventajas que inconvenientes, mientras que un 37% considera que es igual, y un 41% piensa que hay más inconvenientes que ventajas (en la virtualidad). Las principales ventajas mencionadas en relación con cursar virtualmente son: el ahorro económico y de tiempo en transporte por lo tanto mayor tiempo de estudio, la continuidad de la cursada, la flexibilidad horaria, la posibilidad de repetir o revisar las clases grabadas, la disponibilidad de material en línea. Entre las principales desventajas se mencionan problemas de conectividad, pérdida de los vínculos con compañeros y docentes, falta de interacción, mala organización pero mucha exigencia.

En mayo 2021 se realizó una encuesta similar a ochenta y cuatro estudiantes de cuatro cursos de distintos tramos pertenecientes a la FCE para cotejar la evolución de las ideas de los estudiantes acerca de cuestiones vinculadas a la modalidad virtual instaurada por la emergencia COVID-19. Acerca del nivel de información sobre la pandemia, el 73% cree que está bastante o muy informado, mientras que el 27% sostiene que solo conoce algo o tiene muy poca información. Luego, con relación a la preocupación sobre el avance de la pandemia, el 80% se siente muy preocupado o bastante preocupado, mientras el 15% está algo preocupado y solo el 5% está muy poco o nada preocupado. Acerca de qué es lo más

preocupante de la situación actual, los estudiantes pusieron en primer lugar la economía del país con un 33%, mientras que la economía personal, le preocupa solo a un 4%. Luego, le preocupa la salud personal o familiar al 32% mientras que un 24% respondió que le preocupaba más la salud de los argentinos. La pérdida de la cursada solo le preocupa a un 3% mientras que la pérdida del empleo aflige a un 4%. Con relación al nivel de acuerdo o desacuerdo con las medidas de ASPO, el 41% está de acuerdo, mientras que el 31% está en desacuerdo y un 28% se manifiesta indiferente.

De los estudiantes encuestados el 73% cursaba tres asignaturas virtualmente ese cuatrimestre, mientras el 13% cursaba cuatro, solo el 4% más de cuatro, el 8% cursó 2 y solo el 2% cursó una. El 96% informa disponer de dispositivos adecuados para la cursada virtual, mientras el 4% manifiesta que no. Dentro de ellos, el 76% se conecta con Laptop o notebook, el 15% con computadora de escritorio y el 9% con celular. A su vez, el 80% posee dispositivo propio para utilizar mientras que el 20% lo comparte. Un 46% de los estudiantes confirman acceder al dispositivo seis o más horas, mientras que un 27% accede durante cuatro a seis horas, un 26% entre una y cuatro horas, y solo un 1% menos de una hora. Un 65% de los encuestados considera que las clases virtuales son buenas o muy buenas, mientras que un 27% dice que son regulares y un 8% expresa su disconformidad con las mismas. En líneas generales, un 61% considera que las clases virtuales tienen las mismas ventajas y desventajas que las presenciales, mientras que un 22% cree que la virtualidad tiene más ventajas y un 17% no tiene opinión al respecto. En cuanto a capacitaciones para cursar virtualmente brindadas por la facultad, la mayoría (un 96%) confirma que no realizó ninguna y un 4% afirma que sí. El 75% expresa mayor dificultad para evacuar dudas en clases virtuales mientras el 25% restante opina lo contrario. Solo el 30% realizó trabajos prácticos en grupo durante la cursada virtual. Lo mencionado arriba se presenta en un cuadro comparativo para dar cuenta de las principales similitudes y diferencias (Haddad y Lorenzi, 2021b).

Tabla 11: Cuadro comparativo de encuestas realizadas por la emergencia educativa

Pregunta	Opciones de respuesta	2020	2021
Nivel de información sobre la pandemia	Muy informado	92%	73%
	Poco informado/desinterés	8%	27%
Nivel de preocupación por la crisis generada por la pandemia	Muy preocupado	80%	80%
	Algo preocupado	20%	15%
	Desinteresado	-	5%
Foco de preocupación	Salud personal/familiar	81%	32%
	Salud de la comunidad	41%	24%
	Pérdida de la cursada	58%	3%
	Economía del país	56%	33%
	Economía personal	18%	4%
	Pérdida del empleo	24%	4%
	Más de 4	1%	4%

Cantidad de asignaturas cursadas durante el cuatrimestre	4	11%	13%
	3	40%	73%
	2	29%	8%
	1	18%	2%
Tiene dispositivos adecuados para la virtualidad	Sí	83%	96%
	No	17%	4%
Tipo de dispositivo	Laptop o Pc de escritorio	33%	91%
	Teléfono móvil/Tablet	67%	9%
Cantidad de horas que se conectan al dispositivo	Entre 1 y cuatro horas	53%	26%
	Entre 4 y 6 horas	14%	27%
	Más de 6 horas	26%	46%
	Menos de una hora	6%	1%
Evaluación de clases virtuales	Buenas o muy buenas	80%	65%
	Regulares	15%	27%
	Malas	5%	8%
Virtualidad vs Presencialidad	Virtual más ventajas	22%	22%
	Equivalente	37%	61%
	Virtual más inconveniente	41%	17%

Fuente: Haddad y Lorenzi 2021b

Los cambios en relación con el foco de preocupación, que con el paso del tiempo aparece menor preocupación en perder la cursada, por ejemplo, así como el nivel de información que tienen los estudiantes, podría hipotetizarse que con el paso del tiempo al disminuir los casos graves, baja la necesidad de tener que estar informado.

El aumento respecto de los tipos de dispositivos para cursar. Con el paso del tiempo los estudiantes tienen dispositivos propios, más allá de sus celulares, para realizar las cursadas de modo virtual. En cuanto a la cantidad de asignaturas que cursan, en ambos casos, aunque con porcentajes distintos, lo hacen en 3 materias, como es lo típico en una cursada presencial. Se tomaron algunos análisis realizados por estudiantes en correspondencia con cómo los afectó la pandemia en las biografías narrativas. Se tomaron ambos grupos en conjunto y se dividió a las narrativas en positivas y negativas. Claramente, más dificultoso, encontrar razones negativas o positivas en quienes habían abandonado, excepto que el abandono se produjera en el período 2020-2021

En cuanto a lo positivo acerca de la pandemia aparecen dos cuestiones, por un lado un entorno familiar que ayuda y colabora con la educación de emergencia y la flexibilidad que adoptó la cursada para no tener que trasladarse. Las cuestiones positivas tienen que ver, en general, con personas que se encontraban cursando las carreras o que de hecho retomaron en pandemia. En cuanto a la visión negativa que presentaron los estudiantes en las biografías narrativas se pueden mencionar básicamente tres, la falta de tecnología, la falta de dictado de clases sincrónico y la desmotivación.

Tabla 12: Matriz de análisis de la educación de emergencia, como positiva desde las biografías narrativas de los estudiantes

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
También el entorno de la casa. Mi familia entiende que si estoy cursando no tienen que molestarme. El otro día que estábamos en el examen y un compañero tuvo que apagar el micrófono porque el padre estaba gritando por un partido de fútbol diciendo que su papá no tenía idea de qué significaba ir a la universidad (Juan, 24 años, cursante).	La cuestión del capital social en relación con las familias y los entornos que ayudan a estar horas conectados y estudiando solos en sus casas parece ser un factor que favorece ante la educación de emergencia.	Las dos cuestiones positivas que se rescatan del momento de ASPO, son el entorno familiar que ayuda y acompaña en el estudio, como la flexibilización de la cursada como medida tomada por la organización
Cursé todo el tiempo en la pandemia... Una de las razones principales [para permanecer] es tener los materiales al alcance, cuestiones de conectividad, un dispositivo para conectarte, tener un ambiente y una familia mínimamente funcional que pueda comprender la situación en la que estamos pasando (Facundo, 22 años, cursante).		
...en mi caso quería agregar que flexibilizar la cursada ha sido fantástico porque yo no estoy en la ciudad de Buenos Aires y tenía que ir rendir libre creía que era muy difícil. Eso mí me pone un poco mejor, que la UBA flexibilice la cursada manera virtual está todo muy nuevo (Alejandro, 35 años, cursante).	La flexibilización adoptada en ligazón con los exámenes, al realizarlos de manera virtual permitió que muchas personas que no estaban en CABA o en AMBA pudieran igualmente cursar y rendir adecuadamente.	

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la falta de tecnología o conectividad para poder estudiar, ya sea por discapacidad o por la falta de dispositivos en relación con las obligaciones familiares. Respecto a la falta de dictado de clases sincrónicas por parte del cuerpo docente, esto no ha sido una cuestión generalizada, pero evidentemente ha sucedido durante la educación de emergencia, mermando la posibilidad de intercambio de dudas.

La cuestión anímica de desmotivación por la soledad para ser uno de los grandes problemas para dejar los estudios, que se sea con costoso anímicamente hablando, ya sea por la imposibilidad de relacionarse con otros como por la desmotivación de los docentes para dictar clases en algunos casos. A ello se le suma el abandono por problemas de discapacidad en la conexión a clases o la lectura de los textos digitales.

Tabla 13: Matriz de análisis de la educación de emergencia, como negativa desde las biografías narrativas de los estudiantes

Narrativas de los estudiantes	Significados analizados	Análisis de relaciones
...una vez que empezó la cursada la cuestión anímica fue para mí muy importante. Hablé con varios amigos que están estudiando y en algún momento estábamos como hartos de estábamos de estar encerrados y conectarse todo el tiempo en una computadora cansa, entonces la gente se tomaba un tiempo sabático y ya después no volvía (Facundo, 22 años, cursante).	Los problemas de motivación, en correspondencia con la soledad en la educación de emergencia han aparecido en gran medida, si bien no parece ser un factor de	En cuanto a lo negativo, es la cuestión de la falta de tecnología o conectividad para poder estudiar, así como

Es entrar a cada rato en el campus y fijarse si hay tarea o no es con ser constante... Yo creo que porque empiezan hacer otras cosas, como las presenciales todo virtual y no tenes una obligación la gente se cuelga (Franco, 24 años, cursante).	deserción algunos lo relacionan con abandonar por un tiempo.	el no dictado de clases sincrónicas por parte del cuerpo docente. Sin embargo, la cuestión anímica de desmotivación por la soledad puede ser uno de los grandes problemas para dejar los estudios o que se haga con mucho más esfuerzo.
Yo estoy haciendo una segunda carrera... lo que me pasa es que la desmotivación... en la pandemia es mucho peor... es la desmotivación que tienen los profesores para dar clases como subir de clases grabadas (Nicolás 26 años, recibido).		
la pandemia complica... se necesita un profesor que explique frente a frente (Lorena, 40 años, abandonó).		
que se diera virtual porque se lo dio a último momento y los alumnos colapsaron no teníamos idea de lo que teníamos que hacer y lo que no por supuesto que las redes estallaron (Luciano 23, cursante).	Algunas de las narrativas de los estudiantes mencionan que los docentes no dictaron la asignatura de manera sincrónica sino solo lo hicieron con videos, guías de lectura y apuntes. En muchos casos la imposibilidad de intercambio ha sido vista como muy negativa.	
tal vez la virtualidad complica las cosas, tal vez la gente necesitaba ir un profesor que les explicara todo el tiempo.... El profesor de método no daba clase y era leer así que por ahí se ponía un poco más difícil, pero no, no tuve problemas (Gabriel, 18 años, cursante).		
empecé en marzo 2021. Con las materias me pude manejar súper bien... hay veces que los profesores subían a destiempo los videos y eso generaba un poco de estrés pero fuera eso la verdad es que fue fácil (Francisco, 18 años, cursante).		
Tuve un problema de salud perdí audición, y con la pandemia me resultaba más difícil seguir y escuchar (Nathaniel, 34 años, abandono).	La falta de conectividad o la imposibilidad de hacerlo, ya sea por discapacidades o por cantidad de dispositivos por familia había en los hogares.	
Con este tema de pandemia es mucho más difícil trabajar y tomar las clases de ellos y mis clases (Yasmín, 32 años, abandonó).		
en el caso del COVID el acceso a la tecnología [como razón para desertar]. La facultad decidió hacer todo virtual y no se preocuparon si no tenías los dispositivos no podías conectarte (Magalí, 29 años, recibida).		

Fuente: Elaboración propia

La educación de emergencia implicó una serie de cambios drásticos en las modalidades de cursadas de todos los niveles, sin embargo, fue la educación superior la que tardó más en volver a la presencialidad, de hecho la FCE, en 2022, sostiene una modalidad mixta para quienes así lo deseen. El desconcierto inicial de la pandemia, su factor sorpresa, fue una de las cuestiones mencionadas por los estudiantes. Por un lado, tener que reorganizar sus cursadas en relación con la conectividad, los dispositivos, así como los espacios físicos durante en ASPO han sido nombrados un factor negativo. Vale mencionar que en la encuesta realizada para el 2021 la mayoría de los estudiantes contactaba con dispositivos específicos para estudiar. La merma de relaciones presenciales es expuesta como un factor constituyente de desmotivación, sumando en muchos casos a la desmotivación por parte de los docentes que sufrían en mismo desconcierto y la misma falta de adaptación que los estudiantes.

Si bien es apresurado sacar conclusiones es posible pensar en un futuro estudio en dos años que mida el impacto en la deserción luego de atravesar este fenómeno, el cual también tendrá sus impactos futuros referente a la educación de emergencia dictada en el nivel medio durante el ASPO. Como primeras aproximaciones puede mencionarse como positivos de la educación de emergencia el ahorro de tiempo y dinero para estudiar así como la flexibilidad de la cursada y las evaluaciones para que las mismas pudieran realizarse de modo virtual. Esta flexibilidad será analizada luego como parte de las acciones propedéuticas en cuanto a la pandemia.

En este apartado, se trabajó sobre la voz de los estudiantes para analizar los factores de deserción y permanencia dentro de los estudios superiores. Habiendo trabajado con un modelo mixto, se puede resumir que, dentro del estudio cuantitativo, se reiteran las variables de permanencia y deserción que aparecen en la literatura especializada, es decir que tener hijos, trabajar más de seis horas y tener muchas horas de viaje entre el lugar de cursada y el lugar de residencia aumenta las posibilidades de deserción. Tener padres con títulos universitarios y provenir de escuelas privadas aumenta las posibilidades de permanecer en el sistema. Así, puede inferirse que los ingresos familiares son un factor determinante, tal como lo plantea la literatura, donde quienes provienen de familias con mayores ingresos tienen más posibilidad de graduarse que quienes vienen de familias vulnerables.

Con el análisis de las biografías narrativas, aparece claramente, con diversos significantes, la cuestión del mérito, cómo se consolida la falacia del mérito. Al ser la UBA una organización prestigiosa, posicionada en los *rankings* internacionales y con muchos investigadores y funcionarios reconocidos, el mérito, el esfuerzo personal, la voluntad propia y las habilidades individuales son las características para el éxito. Se menciona en algunas ocasiones la escuela de nivel medio de origen y la necesidad de trabajar, pero siempre se menciona que los estudiantes “no se esforzaron lo suficiente”. Por lo tanto, la meritocracia comienza a reproducirse entre los estudiantes.

Se analizaron algunas de las narrativas de los estudiantes sobre la educación de emergencia, si bien esta cuestión no estaba prevista en los inicios de la investigación, su emergencia se hace indispensable analizar. No es posible aún sacar conclusiones acerca el fenómeno de la deserción pero es posible pensar en futuras investigaciones en relación con alguna de las técnicas de recolección y procesamiento de información. A su vez la posibilidad de realizar estudios del cambio realizado en el 2022, respecto a la cursada, puede ser un eje de análisis,

así como el impacto de dos años de cursada en pandemia en el nivel medio, y cómo ello se visualiza en los primeros años actuales.

3.2. Análisis de las acciones organizacionales

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos sobre las acciones organizacionales. Como ya se adelantó en el capítulo anterior, se trabajaron dos tipos de técnicas para realizar la validación de los datos. En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de las acciones que se recolectaron de los sitios webs oficiales, la folletería, la cartelería, la observación directa o bien de las mismas autoridades entrevistadas. Se listaron las actividades en una tabla, divididas por unidad académica estudiada, para luego aplicar las dimensiones presentadas en el marco teórico y dar cuenta de si pueden considerarse o no propedéuticas inclusivas. Vale adelantar que pocas acciones pueden considerarse como tales, las cuales serán trabajadas en el apartado siguiente para sugerir cambios y mejoras.

En segundo lugar, se presenta el análisis cualitativo de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada a las autoridades del CBC, la UBA, la FCE y las autoridades gremiales. En este caso, nuevamente, el procesamiento de la información se realizó, tomando en cuenta la teoría fundamentada, con el programa ATLAS.ti. Se presentan los resultados obtenidos divididos por temas trabajados, es decir, cómo las autoridades van, de un modo u otro, redundando los significados a través de diversos discursos. Habiendo realizado el análisis, se presentan una serie de fragmentos de los testimonios para dar cuenta de los significantes y significados en relación con los factores de deserción, la meritocracia y la marca Orgullo UBA, que comienza a aparecer insistentemente en cada entrevista, junto con la lógica de “merecer o no y sobrevivir en la UBA”. Aparece con fuerza, entre los factores de deserción y de permanencia, la noción de mérito en diferentes significantes, siendo factores exclusivamente individuales, como la escuela de pertenencia, las familias que acompañan, entre otras. En algunas ocasiones, aparece el factor socioeconómico y se exagera la aparición de la imagen de la UBA como un lugar de mucho prestigio y de alta calidad a través del eslogan: Orgullo UBA.

3.2.1. Acciones organizacionales propedéuticas responsables

En este apartado, se realiza el análisis de las acciones organizacionales tendientes a ocuparse de las problemáticas de los ingresantes. Como ya se ha mencionado, no son políticas integrales ni integradas y, en muchos casos, ni siquiera son pensadas específicamente para trabajar la deserción. El procedimiento que se utilizó fue listar las actividades relevadas, las

cuales fueron descritas de forma pormenorizada en apartados anteriores, y aplicar las dimensiones mencionadas en el marco teórico y la implicación de lo propedéutico tal como se explicó en el primer capítulo. Para ello se vuelve a mencionar brevemente cada una de dichas dimensiones analizadas.

Dentro de las características del RRI (Stilgoe, et al., 2013), aparece lo anticipatorio de una acción propedéutica, el carácter reflexivo de estas acciones, su dimensión de inclusión y su capacidad de respuesta. En cuanto a la anticipación que conllevan las acciones propedéuticas implica armar capacidades específicas y generales respecto de las futuras profesiones de los estudiantes. Tener la posibilidad de pensar escenarios y acciones lo suficientemente flexibles para que los estudiantes puedan fluir armoniosamente a pesar de los problemas y las incoherencias propias de sus contextos de origen.

El carácter reflexivo está dado en relación con sostener los comportamientos, ser consciente de los límites tanto del conocimiento como de las acciones. Las acciones deben contener cierto carácter sensible en correspondencia con las problemáticas sociales contemporáneas. La dimensión de inclusión se piensa como acciones que deben ser consideradas participativas para poder incorporar de modo general a toda la población. Esto implica que los involucrados en cada una de las problemáticas puedan participar de las acciones. Esta participación no solo es pasiva, sino todo lo contrario; es activa que opina y reflexiona sobre cada una de las acciones. Es abrir la discusión para escuchar nuevas voces, incluso las disidentes. Por ello incluir las narrativas estudiantiles es nodal.

Se encuentra la cuestión de las acciones deliberativas o de la capacidad de dar respuesta. Esto quiere decir pensar anticipadamente los efectos de las acciones teniendo en cuenta la participación y la gobernanza en las instituciones y su transparencia en las acciones. Implica poder reaccionar a tiempo y responder lo nuevo que va surgiendo. Tener la capacidad de cambiar en la medida en que cambia la realidad.

Cuando se realiza un análisis de todas las acciones, que se presentan en las tablas 14 y 15, consideradas de las unidades académicas que se han estudiado y se aplican las dimensiones específicas de RRI, hay solo dos acciones que cumplen con las cuatro dimensiones mencionadas. Esto es, que pueden considerarse propedéuticas responsables. Una de ellas es el programa ProDisUBA, el cual está aplicado hacia una población específica y focalizada. Esto es, las personas con discapacidad que necesitan un acompañamiento particular para poder sostener sus estudios dentro la universidad. Estas discapacidades no son un limitante para estudiar, problemas de visión, de audición, de trasplantes, problemas físicos de

accesibilidad, entre otros. El programa fue variando a lo largo de los años y, por ejemplo, debió incluir discapacidades mentales.

Es importante resaltar ciertas características del programa. Realiza una detección temprana de estos estudiantes, los contacta y efectúa adaptaciones de distinta índole, por ejemplo, la digitalización de los apuntes para las personas con discapacidad visual. Asimismo, son los mismos estudiantes los que acompañan a la dirección del programa para realizar los cambios necesarios en función de las nuevas tecnologías y las nuevas capacidades que se van desarrollando en correspondencia con estas personas con discapacidad. Si bien la cantidad de personas que participan de este programa es poca, esto no deja de implicar una continua reflexión ética ante las acciones llevadas a cabo de manera particular y focalizada.

Al considerar las acciones realizadas por la DOE, sobre la articulación con la escuela media, estas pueden ser consideradas propedéuticas inclusivas. Las acciones van en dos sentidos. Una está focalizada para docentes orientadores y psicopedagogos de las escuelas para conformar espacios de reflexión y anticipar el acompañamiento a estudiantes en el tránsito hacia la universidad. Que la UBA incluya como parte de la reflexión a docentes de otro nivel da cuenta del modo en el que está planteado esta acción. La capacidad de respuesta de la actividad puede ser medida en lo que pasó en los dos últimos años de pandemia donde se adaptaron tanto los contenidos como las participaciones hacia lo virtual.

La otra acción considerada propedéutica inclusiva es la realizada con los estudiantes de las escuelas públicas. Tiene la misma tesitura que la actividad anterior, ya que cuenta con cuatro dimensiones: la propedéutica, la inclusión, la capacidad de respuesta y la reflexión. Que los estudiantes sean parte de sus decisiones y del ingreso a la universidad es nodal. No solo en lo que quieren estudiar, sino también respecto de cuál es la información que necesitan para afrontar las decisiones en relación con los futuros escenarios cuando terminan el nivel medio. Asimismo, también en pandemia estas actividades viraron hacia una modalidad virtual y actualmente se encuentran realizándose en la modalidad híbrida.

Tabla 14: Análisis de las acciones organizacionales: CBC y Rectorado

UA	Secretaría	Área	Actividad específica	Prope- dético	Refle- xivo	Res- puesta	Inclu- sión
CBC	SEUBE		Taller de técnicas de estudio	X			
			Taller de redacción académica	X			
			Tutores	X		X	
			Cursos de nivelación	X			
		La previa de la UBA:	Introducción a la historia argentina	X			X
			Talleres de género			X	X
			Alfabetización digital académica	X			X
			Beca Sarmiento		X		

		ProDisUBA		X	X	X	X
	Secretaría Académica	DOV	Talleres para estudiantes del último año de la secundaria	X	X		
			Talleres para ingresantes	X	X		
			Beca Sarmiento	X			
			Beca Fundación Mosoteguy	X			
		DGB	Programa Graduados por más Graduados	X			
			Programa Nacional de Becas Universitarias	X			
			Becas Avellaneda	X		X	X
			Centro de consulta	X		X	
	SEUBE		Articulación con la escuela media: Formación y actualización para docentes orientadores vocacionales o gabinetes psicopedagógicos	X	X	X	X
Rectorado		DOE	Articulación con la escuela media: Talleres para estudiantes de escuelas públicas	X	X	X	X
			Estudiantes de UBA actividades grupales de orientación y re orientación vocacional	X	X		
	Secretaría de Asuntos Académicos	Enlaces	Cursos en distintas a áreas disciplinares: comprensión de textos, matemática, física, química e historia	X		X	
			Cursos especiales en relación con la Ley de Educación sexual Integral		X		X

Fuente: Elaboración propia

Se presenta de modo separado el mismo análisis pero de la FCE, en tanto no solo tiene acciones diferenciales sino que uno de los focos está puesto en el programa E+V. En el caso de FCE no cuenta con ninguna acción que pueda denominarse propedéutica inclusiva. Sin embargo, es válido señalar algunas cuestiones, por ejemplo, el programa de voluntariado de la FCE que cuenta con tres de las características clásicas de la de RRI, esto es, la reflexión, la capacidad de respuesta y la inclusión.

Tabla 15: Análisis de las acciones organizacionales: FCE.

UA	Secretaría	Área	Actividad	Propedéutico	Reflexivo	Respuesta	Inclusión
			Actividades deportivas	X		X	
			Clases de apoyo	X		X	
			Conferencias	X			
FCE	SEU	Actividades académicas	Talleres			X	X
			Charlas específicas			X	X
			Charlas sobre las carreras	X			
		Becas	Beca Palacios	X			

	Beca Sarmiento	X		
	Becas de apuntes	X		X
	Becas de idiomas			X
	Becas de capacitación			X
	Pasantías educativas		X	X
	Voluntariado		X	X
	Reunión anual de bienvenida	X		X
	Tutores	X		X
E+V	Curso de matemática	X		
	Espacio de información y consulta permanente	X		

Fuente: elaboración propia.

En el programa, tanto los estudiantes como la comunidad deciden el modo en que van a ser trabajadas las problemáticas. Escuchando a la comunidad y resolviendo esos problemas, los estudiantes van ayudando a otros para resolver y poner en práctica sus conocimientos. En cuanto a la capacidad de respuesta y de reacción que tiene el programa, esta es muy alta, ya que es parte del involucramiento en relación con el área extensionista de la universidad. No sería posible pensar este tipo de acciones con y en comunidades o barrios vulnerables si no fuese por la capacidad de reflexión en el sentido ético de las acciones. Otorga la posibilidad de actuar y de pensar en los límites en los que la universidad puede brindar ayuda, pero no necesariamente puede solucionar todos los problemas que se encuentran en los barrios vulnerables. Sin embargo, no es posible pensar esta actividad en términos propedéuticos. Si bien crea capacidades específicas y generales dentro del estudiantado, no da cuenta de la temática que se está trabajando ya que, para participar del voluntariado, es necesario contar con ciertos conocimientos técnicos y prácticos que los estudiantes en el inicio de la carrera no tienen. Esto es, en cuanto que la mayoría de los estudiantes que participan del voluntariado pertenecen al ciclo profesional de la FCE y no al primer y segundo tramo.

Cuando se analiza al programa E+V, en su conjunto cuenta con tres de las características para ser consideradas propedéuticas inclusivas, pero si se lo desagrega en cada una de sus actividades en sí mismos no tienen estas características. El programa en su conjunto no cuenta con la característica de reflexividad, es tomada como acciones que se le brindan a los estudiantes pero no se reflexiona ni con y para ellos. Al faltar esta dimensión no es posible considerarlo como acción propedéutica inclusiva en los términos que se está manejando. De todas las acciones llevadas adelante por las distintas unidades académicas, se puede

comenzar a concluir que muchas acciones se superponen en objetivos y propuestas, no hay una coordinación ni tampoco una relación asidua entre las unidades académicas para aunar esfuerzos.

La mayoría de las acciones no se piensa específicamente para evitar la deserción, aunque todas son tendientes a acompañar el tránsito de un nivel a otro. No se cuenta con un sistema de seguimiento específico de los estudiantes que participan en dichas actividades ni se sabe qué sucede con ellos, excepto en el Programa ProDisUBA. Los estudiantes poco pueden entender por dónde entrar al sistema ni a quién dirigirse si la gama de acciones es tan amplia, descoordinada y fragmentada. En el final de apartado, se trabajan algunas de las posibles sugerencias para mejorar las mismas, especialmente en lo relacionado con el programa E+V, que sí cuenta con la especificidad para evitar la deserción, pero no puede ser caracterizado como propedéutico inclusivo.

3.2.2. Factores de deserción: análisis de las narrativas de la gestión

Desde el punto de vista cualitativo, como ya se mencionó, se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad semiestructuradas para indagar a las autoridades de la UBA. En este apartado, se realiza su análisis. Se entrevistaron a dos autoridades del CBC, dos autoridades de la FCE, dos autoridades del Rectorado de la UBA y una autoridad del gremio docente. Las preguntas en general rondaron en relación con los factores de deserción de la organización, si había o no sistemas de seguimiento de cohortes de los estudiantes, cuál era la relación que ellos podían encontrar entre la calidad académica y la deserción, si la deserción era vista como una cuestión socialmente problematizada, si era un problema para la organización. Luego se pasaron a dos preguntas más teóricas que tenían que ver con que si creían que los mejores docentes estaban en el primer año de la carrera, como lo recomienda la literatura especializada, y en correlación con el choque cultural tomando como concepto base el capital cultural de Pierre Bourdieu. Se presenta a continuación la matriz de análisis en correspondencia con algunas de las temáticas expuestas.

Tabla 16: Matriz de análisis de los sistemas de seguimiento en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
<p>...Hay intuición, pero no sabemos qué estudiantes tenemos, como una caracterización institucional; eso, en términos de la construcción de las políticas para que el pibe llegue y se quede, es una deuda importante. No hay estudios y faltan datos para caracterizar a los estudiantes... Los datos existen, en todo caso no estarán sistematizados. Hay una cuestión de escala que complejiza todo eso... No hay política de trazabilidad y no sabemos qué pasa con los estudiantes... Me parece que es interesante poder redimensionar o repensar todas las dimensiones sociales económicas geográficas de formación anterior y tenerlas presentes (Autoridad del CBC).</p>	<p>Todas las autoridades entrevistadas dan cuenta de dos cuestiones, por un lado que no se realizan estudios de seguimiento de trazabilidad de estudiantes, solo se trabaja, en algunas</p>

No hay un dato concreto, solamente hay un programa de asistencia y seguimiento en los primeros años de la carrera porque es donde se detecta el mayor nivel de deserción. Pero no tenemos datos objetivos... (Autoridad de la FCE).	ocasiones con tasas de ingreso, de egreso, de repitencia de materias, o promedio de años de graduación. Se cuenta con los datos y sistemas necesarios para realizar estos estudios y muchos de ellos creen que serían sumamente útiles, pero argumentan que la política universitaria actual aún no permite realizar estos cambios y menos aún difundirlos.
Hay de conocimiento experimental a partir de la cantidad de años que la institución viene trabajando, que son tenidos en cuenta para elaborar cualquier planificación de estilo académica. En esa planificación, se busca contemplar para que los estudiantes permanezcan en la universidad, por ejemplo, la localización... (Autoridad del CBC).	
...creo que como institución no tenemos aún una política pública que haga puente entre una cosa y la otra [el nivel medio y la universidad]... Para claramente realizar estudios de seguimiento es necesario programas propedéuticos, porque no hay estudios de seguimiento, no hay cortes. No hay estudios en relación con quienes son los que ingresan, quiénes son los que se reciben y, de los que se reciben, quién trabaja de lo que se recibió; no hay estudios de ese tipo y creo que es fundamental (Autoridad del rectorado).	
En la UBA, esto pasa creo que igual es muy difícil la masividad, es un problema que todavía no hemos podido solucionar. (Autoridad gremial).	

Fuente: elaboración propia.

En este caso la división está fundada en las temáticas y no en los significantes, por ello solo se utilizan dos columnas, los dichos textuales y el análisis realizado. Lo primero y más interesante de marcar es que la UBA no cuenta con ningún sistema de seguimiento de los estudiantes. Existen lugares, oficinas y direcciones de estadísticas donde se van dando estudios de cohorte de probabilidad de graduación, de titulación, de cambio de carrera, de pasaje del CBC a una carrera, de tiempo de permanencia, entre otros. Sin embargo, son todas estadísticas objetivas sin realizar un efectivo seguimiento de trazabilidad de los estudiantes. No obstante, el seguimiento es posible dadas las tecnologías y sistemas adquiridos. Uno de los entrevistados en un momento menciona que la organización, en rigor, “no se quiere enterar de lo que está sucediendo”. En función de la inexistencia de un sistema de seguimiento y trazabilidad de los estudiantes, las autoridades entrevistadas no tienen claro cuáles son los verdaderos factores de deserción o de permanencia. Al no existir un sistema de seguimiento, no se puede ni retener a los mejores estudiantes, ni realizar acciones para quienes tienen dificultades, pues no son detectados anticipadamente. Igualmente se cuenta con algunas tasas que pueden ser de utilidad para la toma de decisiones, como tasas de ingreso, de graduación, tiempo promedio de finalización de carrera, entre otros. En relación con los factores de deserción se mencionan básicamente dos, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 17: Matriz de los factores de deserción en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
----------------------------	------------------------

<p>Estar siempre dispuesto a escuchar a los estudiantes. La idea es que no abandonen por un problema económico o por no tener conocimientos y por eso se hacen las clases de apoyo. ... [en relación con el abandono por motivos económicos] si bien hay becas, tampoco alcanza para solventar todos los gastos, porque si alguien está sin trabajo, va a ser mucho más complicado (Autoridad de FCE).</p>	<p>Uno de los factores de deserción que se mencionan son los socioeconómicos, que estaría solucionada por medio de los sistemas de becas tanto en dinero como de apuntes, actividades, entre otras. Vale mencionar también que las familias de pertenencia como una cuestión de capital social que acompaña a los estudiantes facilita claramente esta trayectoria educativa</p>
<p>Existe claramente una cuestión socioeconómica por parte de la familia; es que son familias que pueden acompañar a realizar una inscripción, a organizar el estudio de anotar la fecha de examen, etc.... Tinto dice que entrar a la universidad es entrar a la vida adulta y, sin embargo, no se entra a la vida adulta del día para el otro, hay una cuestión de transición que muchas veces familias no comprenden de este modo. Esta no es una cuestión socioeconómica y, sin embargo, juega como parte de los factores de los que estamos hablando. La universidad parece ser como un joven sin transición (Autoridad del rectorado).</p>	<p>El otro motivo es una cuestión personal, hay personas que no necesariamente están enganchados con la carrera, terminan dejando porque la carrera no era lo que esperaban, como si tuvieran expectativas distintas a lo que la universidad puede brindar. ... En cuanto a la motivación, no se hace nada, porque es personal (Autoridad de la FCE).</p> <p>Otro factor que se menciona como factores de deserción o permanencia es la vocación y la seguridad a la hora de seleccionar la carrera a seguir. A ello se le suma la motivación personal y la pasión por lo que se hace, claramente como una cuestión o capacidad individual</p>
<p>En primera instancia, [hay] cuestiones vocacionales, también con algunos fracasos en algunas temáticas en particular que no tenían previstos los estudiantes en relación con la percepción, la asimilación de contenidos y la imposibilidad de manejar determinados volúmenes de información que los hace frustrar y desistir del sistema. Y, por supuesto, después [hay] motivos laborales (Autoridad de la FCE).</p>	<p>...estoy convencido de que estudiar debe ser una experiencia grata. Muchos chicos estudian sufriendo la carrera por mandato del mercado y mandatos familiares. Esta idea del real <i>politique</i> de que deben estudiar porque les da placer. Poder vivir y estudiar algo que a uno le gusta te da la posibilidad de apasionarte con eso y trabajar de eso apasionadamente, y eso es absolutamente increíble (Autoridad del rectorado).</p> <p>La familia como capital social que sostiene a los estudiantes es otro de los factores de permanencia.</p>
<p>En ese sentido, creo que se juega mucho tener apoyo por parte de la familia y familiares con experiencia universitaria. Porque, por ejemplo, entender las instrucciones para inscribirse requiere de la asistencia de un adulto con cierta experiencia para hacer trámites (Autoridad del rectorado).</p>	<p>...estoy convencido de que estudiar debe ser una experiencia grata. Muchos chicos estudian sufriendo la carrera por mandato del mercado y mandatos familiares. Esta idea del real <i>politique</i> de que deben estudiar porque les da placer. Poder vivir y estudiar algo que a uno le gusta te da la posibilidad de apasionarte con eso y trabajar de eso apasionadamente, y eso es absolutamente increíble (Autoridad del rectorado).</p>

Fuente: elaboración propia.

El factor socioeconómico y el individual. Si se toma en cuenta el factor socioeconómico, hay una acción paliativa con las becas económicas. En cuanto al factor individual se menciona la cuestión vocacional o de motivación como fundamental para continuar una carrera universitaria. También, se nombra a la familia como un grupo de apoyo respecto de los estudios universitarios. Sin embargo, la mayoría de las autoridades menciona que las personas, para estudiar en la universidad, deben tener habilidades que no necesariamente están declaradas en los currículums. Como se basan en deserción individual se soslaya la posibilidad de acción por parte de la organización.

La mayoría de los entrevistados mencionan las diferencias en el conocimiento y en las habilidades subjetivas de los estudiantes respecto de la escuela secundaria. Muchas escuelas de origen público, y en particular del conurbano bonaerense, no cuentan con los currículums necesarios para el acceso a la universidad. Esto implica que los estudiantes no cuentan ni

con las habilidades, ni con los conocimientos mínimos requeridos por la UBA. Existen una serie de estrategias en relación con eso que son manejadas especialmente por el rectorado de la universidad. Sin embargo, no dejan de ser políticas fragmentarias y para una población muy pequeña. La desconexión o falta de articulación entre los niveles es una de las cuestiones fundamentales que marcan los entrevistados. Aquí se vislumbra una serie de acciones por parte de la organización como actividades de la DOE y el sitio Enlace, pero claramente no toman en cuenta la diversidad de geolocalización de los estudiantes.

Tabla 18: Matriz de análisis de articulación con el nivel medio en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
Desde la universidad no hay una política consensuada y planificada en relación con la conexión con el nivel medio. Esa creo que es la primera dificultad (Autoridad del CBC).	Los gestores tienen muy claro que el nivel promedio que tienen los estudiantes que llegan al CBC no congenia con las expectativas que tiene la organización que los recibe. Plantean una desconexión entre un nivel y otro, en algunos casos como falencias muy importantes por parte de los estudiantes, como un choque de expectativas, como baja tolerancia a la frustración. Algunos dan cuenta de algunas políticas que se desarrollaron en relación con ello, por ejemplo La previa de la UBA o el sitio Enlace UBA
Probablemente, las falencias del sistema educativo argentino en las otras instancias, especialmente en educación media, han hecho que cada vez [más] los estudiantes lleguen a esta instancia con peores condiciones en comprensión de texto, en análisis de habilidades en la resolución de problemas, en evaluación de situaciones críticas... Este choque entre el nivel requerido y el nivel solicitado puede que también funcione como un factor de deserción (Autoridad de la FCE).	
Pero hay un juego muy extraño y complejo, especialmente para poblaciones que vienen de una formación media no muy completa, donde los golpes son muy fuertes, y automáticamente dicen que “esto no es para mí”. Se juega una cuestión de autoestima, de motivación. Hay una construcción, hay un imaginario de la UBA como una gran muralla, común aquí no se puede, aquí no se debe, no se puede fracasar y no puede superarse (Autoridad del CBC).	
Parte de lo que se desarrolló, como parte de los déficits de capital cultural, fue un micrositio que se llama Enlace UBA, donde hay un montón de información sobre la universidad y algunos cursos con contenidos preuniversitarios autoadministrados relacionados con materias específicas (Autoridad del rectorado).	

Fuente: elaboración propia.

Todas las personas entrevistadas cumplen varios roles dentro de la organización. No solo fueron estudiantes de la UBA, sino que, además, fueron o son docentes y autoridades. Hablan de habilidades como la de “sobrevivir en la universidad” y de esta sobrevivencia como si fuese un valor agregado acerca del mérito de las personas si se gradúan en la UBA. Con lo cual, todo el recorrido institucional de algún modo u otro termina apoyando esta idea del mérito de sobrevivir en la universidad. Es decir que sostienen sus acciones en lo que se ha denominado arriba la falacia del mérito.

Se menciona en muchos casos la imposibilidad de llegar cercanamente a todos los estudiantes en relación con la masividad. Esto parece ser el constructo que funciona como excusa para no llegar a todos los estudiantes. La aparente política partidaria por parte de los centros de estudiantes y la universidad en general funciona como el *corset* que traba la

posibilidad de realizar lo que haría una política pública integral. La masividad suele ser una de las justificaciones más utilizadas para dar cuenta de la imposibilidad de acción por parte de los gestores. La estructura de la universidad como una organización burocrática, pero al mismo tiempo atravesada políticamente, no facilita la toma de decisiones y los cambios estructurales. Uno de los entrevistados menciona que “[el acceso a la información] tiene que ver con el andamiaje político institucional que no ayuda... El ingreso irrestricto parece que alcanza... creo que debe ser revisado. Con eso solo no alcanza, el ingreso abierto e irrestricto del '84 en el 2020 no sirve, no es suficiente” (Autoridad del CBC).

A pesar de las críticas todos los entrevistados acuerdan en el sistema de ingreso que tiene la UBA. Los entrevistados siguen sosteniendo que el CBC, como ciclo propedéutico de ingreso a la UBA, es uno de los mejores sistemas de ingreso a la universidad. El CBC es un sistema de ingreso muy distinto al resto de las universidades nacionales del país. Sostienen una inscripción permanente sin otro requisito que contar con un título de nivel medio. Fue ideado hace casi 40 años como una acción propedéutica en relación con la masividad de las carreras. Cuenta con una serie de flexibilidades para cambiarse de carrera, se comparten materias con diversas carreras, lo cual provoca posibilidades de conocer docentes y estudiantes con distintos intereses.

En CBC funciona como primer año y primer ciclo de todas las carreras de la universidad, conteniendo una estructura a la manera de la unidad académica de proporciones descomunales y con una lógica de descentralización. Por todas estas razones funciona como un ciclo propedéutico, sin embargo, también es difícil la relación con las unidades académicas con las que debe relacionarse. El ciclo tiene bases introductorias y los gestores dan cuenta de su importancia para adaptarse a la vida universitaria.

Tabla 19: Matriz de análisis de la falacia del mérito en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
<p>Dentro de la institución, también hay una cultura del “arreglárselas solo”, como una suerte de camino de mérito al crecimiento que es parte de la formación, que tiene que ver con un tipo de estudiante y con un tipo de construcción de la carrera de otra época, pero que quedó instalado hoy en día. En la UBA “aprendés a sobrevivir”, como si fuese un valor positivo. ... Si lo pensamos en la cultura del sobreviviente, creo que esa es la trampa, la cultura el sobreviviente que tiene la UBA funciona como justificación de lo que está pasando... me parece que está claro que sobreviven solo quienes tienen un andamiaje anterior (Autoridad del CBC).</p>	<p>Se posiciona a la UBA como una organización de gran prestigio, alguno de los gestores festeja la exigencia y las complejidades, en virtud de la lógica del mérito. Otros</p>
<p>... muchos de nosotros hasta nos vanagloriamos de este lugar. Sobrevivir en la UBA nos posiciona en otro lugar y los docentes no les hacemos la vida fácil a los estudiantes y, de hecho, creo que es un valor agregado... Defenderse como gato en la leña en relación con todas las dificultades que tiene el sistema claramente es la razón de un mérito que todos los estudiantes deberían festejar (Autoridad de la FCE).</p>	<p>gestores no acuerdan del todo con ello, sin embargo, no plantean</p>

Cuando hicimos trabajo de extensión, en la ficha detectamos que los chicos de esos barrios no accedían a la universidad no por problemas socioeconómicos, sino por otro tipo de cuestiones, claramente por una barrera cultural (Autoridad del rectorado).	demasiadas alternativas a dicha situación. El planteo de las barreras culturales como una barrera de ingreso a pesar de la democratización del ingreso es una justificación de lo que sucede en los primeros años de la universidad, donde se “quedarán los mejores”
Los estudiantes terminan exigiéndole a la institución que baje los niveles en relación con lo que ellos no pueden o no saben (Autoridad del rectorado).	
Existen básicamente barreras culturales... El <i>habitus</i> no le permite ni al chico ni a las familias poder insertarse en la educación superior. Hay un discurso que tiene que ver con la instalación de la pobreza, algo así como que uno nació pobre y, por lo tanto, deberá pensar como pobre, vivir como pobre y trabajar de pobre o como sus padres, no va a haber posibilidad de hacer este cambio cualitativo del que yo hablaba antes (Autoridad del rectorado).	
A nivel personal, creo que es un problema, creo que cualquier estudiante que se pierde es un problema en tanto la educación es un motor de ascenso social; creo que estamos lejos de que sea un problema prioritario para la universidad en general... [La] deserción no va en detrimento de la calidad, manejar la calidad muchas veces se confunde con las exigencias en demasía. Podés ser exigente, pero hay que darles las herramientas a los estudiantes para que puedan resolver cada una de las problemáticas (Autoridad gremial).	

Fuente: elaboración propia.

Las autoridades marcan las creencias que tienen los estudiantes acerca del CBC como un filtro, o como una traba más de ingreso. En algunas ocasiones dan cuenta del aumento de la carga horaria del plan de estudios en relación con otras universidades, sin embargo, aseguran que estos planteos no son más que mitos que se sostienen a lo largo de la historia pero que son irreales.

El planteo de los mitos y de la “sobrevivencia” da cuenta de cierta contradicción en las narrativas. Cuando el discurso es sobre la gestión el planteo es de mito, pero cuando hablan de sí mismos como estudiantes o docentes el planteo se acerca más a la meritocracia y su falacia. Esto se visualiza especialmente en ciertas anécdotas personales de los gestores pero no en sus acciones como políticas dentro de la organización.

Tabla 20: Matriz de análisis del CBC como ciclo propedéutico en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
El CBC se creó para tratar de nivelar las diferencias desde las cuales venían cada uno de los estudiantes, ya sea la escuela pública o privada del interior de la CABA (Autoridad de la FCE).	Todas las autoridades están de acuerdo que el CBC es un ciclo importante y funciona como espacio propedéutico en sí mismo, como aquel espacio que nivela conocimientos, que posibilita un cambio de carreras de modo muy simple. Sin embargo, estos argumentos suenan
El CBC igual sigue siendo un espacio propedéutico para evitar la deserción posterior, tiene la posibilidad de elegir carreras en otro momento y de otro estilo, por ejemplo, salirse de los legados y mandatos familiares. Por supuesto que está el mito de que el CBC es un filtro... creo que funciona como un espacio nivelador, puede que haya personas que se aburran porque tienen los conocimientos, pero que haya otras que es súper importante porque es nivelarlo con este, con el nivel medio (Autoridad del CBC).	
Ahora, el CBC, para contar algo de la historia, fue creado por una cuestión propedéutica que le posibilita a encontrar mayores herramientas para poder ser un estudiante universitario. Para mí es una propuesta pedagógica extraordinaria (Autoridad del rectorado).	

Yo creo que es muy bueno que la UBA tenga un ingreso común a todas las carreras. Esto permite varias cosas, que sea un día un ciclo independiente, un ciclo propedéutico, permite establecer una transición entre las pautas de trabajo de la escuela secundaria y la universidad. Otra ventaja es que, por la estructura del plan de estudio, le permite afinar las decisiones vocacionales, porque puede tener el estudiante calibrar la decisión sin demasiada tarea (Autoridad del rectorado).	contradictorios en ligazón con los de que deben quedar los mejores, “sobrevivir”, quienes así lo merecen.
Las cátedras suelen hacer acompañamiento posterior en relación con eso, realizan clases o espacios extra para los estudiantes. ... Las agrupaciones estudiantiles también realizan actividades en ese sentido. Sin embargo, el peso que supone en términos individuales “esto es la UBA” a veces es muy grande (Autoridad del CBC).	Plantean que es un mito que por la masividad desertan los estudiantes, sin embargo hay cierta contradicción. Una especie de darwinismo educativo en relación con “sobrevivir”.
Creo que el imaginario de la UBA es el que lo primero que hay que pensar, es incluso peor que un primer examen, es un mito. Es cuando llegas y te dicen “sos un número” y en realidad no es real. Cuando llegás, los docentes te conocen, saben tu nombre, tu apellido, sin embargo, todos manejamos este en mito de “en la Universidad de Buenos Aires sos un número”. Esta es la idea de “en la UBA no voy a aprobar nunca” (Autoridad del CBC).	

Fuente: elaboración propia.

Ninguna de las autoridades puede hablar de una política integral e integrada sobre qué hacer con el CBC. Las acciones funcionan de manera desarticulada, y de modo paliativo o remediales, pero no existe una política integral e integrada por parte de la UBA. Los mitos que se sostienen respecto de lo que sucede con la masividad de la UBA podrían avalar la falta de una política integral e integrada. Por ejemplo, el mito de que los docentes no conocen a sus estudiantes, que los estudiantes son un simple número. Se cree que esto no es tan real. Esos mitos sostienen de algún modo una imagen que la UBA ha conformado en los últimos cinco años. Esa imagen y posicionamiento de la UBA en la prensa, en los *rankings* internacionales, a través de la marca Orgullo UBA en función de los 200 años de su creación, como parte de una estrategia de *marketing* del rectorado de la universidad. Imagen que existía anteriormente, pero el eslogan logra captar esa idea de la UBA como lugar prestigioso, casi inalcanzable, ceremonial, con alta calidad, donde solo los mejores pueden permanecer y enorgullecerse.

Tabla 21: Matriz de análisis de la imagen de la UBA en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relación
Cada vez que uno de ustedes se presenta y se define, te dicen “yo soy de la UBA”, después de ser de la UBA pueden ser cualquier otra cosa. Pero primero sos de la UBA. Esto lo hacen los graduados, los docentes y los estudiantes también. La construcción de marca, el prestigio, la marca, el ranking; esto está, esto funciona, esto está pasando. Mi doctorado no es de la Universidad de Buenos Aires, sin embargo, me presento como “ser UBA”. ... Mi familia de esto funcionó así, mis papás son la primera generación de la UBA y cuando nosotros quisimos estudiar nos dijeron “o vas a la UBA o no vas a ningún lado”. ... El orgullo de ser UBA lo tenemos todos. Esto o nosotros lo manifestamos incluso en las aulas, eso también sucede incluso en los administrativos, en el personal administrativo de la universidad, ellos son mucho más orgullosos de pertenecer a la UBA que cualquiera de nosotros (Autoridad del CBC).	La UBA, el prestigio, la gratuidad, el acceso irrestricto y el discurso democratizante y de inclusión es el argumento de las autoridades para contrarrestar alguna de las falacias y contradicciones que se presentan. Debe sostenerse la calidad

<p>Porque el sello de la UBA, no importa la clase social de la que se trate, es muy importante. Creo que ahora esto está más asentado como una estrategia de marketing por parte del rector que tiene que ver con instalar esta marca. Instalar la marca UBA, los 200 años, el orgullo va a reforzado todas estas ideas. Lo que hizo fue potenciar algo que ya estaba (Autoridad del rectorado).</p>	<p>académica para sostener a la UBA dentro de los <i>rankings</i> internacionales, por lo tanto quedarse en las aulas pareciera basarse en el mérito, que en este caso es en la falacia de este.</p>
<p>Yo creo que para la universidad hay una tensión. Porque, por un lado, la Universidad de Buenos Aires es una universidad pública con una dirección de ser democrática e inclusiva y uno lo ve en cada una de las decisiones cotidianas de la organización funcionando como una especie de ADN de la organización. Sin embargo, también es una universidad de altos niveles de excelencia... Ahí hay una tensión entre la vocación de una base amplia y democratizadora versus la calidad académica (Autoridad del rectorado).</p>	

Fuente: elaboración propia.

El eslogan “Orgullo UBA”, trata de mostrar a la UBA como la más prestigiosa de Latinoamérica. Este prestigio termina funcionando como una muralla, como una barrera que existía, pero que hoy queda más acusadamente marcada en relación con quienes tienen la posibilidad de acceder o no a la universidad. Este eslogan parece reunir la justificación de que solo quienes tienen los méritos pueden permanecer en la universidad.

Si bien la mayoría de los entrevistados pone en un lugar relevante lo vocacional, también aparece la no tolerancia al fracaso y de no tener la motivación suficiente. Hablan de las capacidades especiales para sobrevivir en la UBA, qué habilidades distintas se necesitan para ser un egresado de la casa de estudios. Habilidades que otras universidades ni públicas ni privadas pueden contener, por lo tanto, se visualiza un doble discurso de doble estándar. Por un lado, aparece la idea de una universidad democratizadora e inclusiva y, por otro lado, la jactancia en correspondencia con la calidad y el prestigio académico que debe tener un egresado de la UBA. De hecho, mencionan la cuestión de la tensión entre ambas instancias democratización e inclusión versus la formación de profesionales exitosos y de calidad académica. Hablan entonces de la necesidad de que la deserción sea por la teoría del desgaste donde finalmente queden los mejores profesionales, pero no de manera darwiniana. Esto a su vez puede estar relacionado con el cambio global en relación con el aprendizaje permanente y respecto del conocimiento y los avances tecnológicos.

En dos o tres ocasiones, los entrevistados mencionan como parte fundamental de la permanencia el sostén por parte del cuerpo docente, pensando a las cátedras como un espacio donde los docentes son quienes deben contener a los estudiantes. Los docentes son quienes deben realizar ejercicios para verse como estudiantes y no como expertos que olvidaron ciertas habilidades como, por ejemplo, aprender a tomar apuntes. Plantean que es necesario que el cuerpo docente tome como parte de sus acciones de enseñanza, la enseñanza de conocimiento metacognitivo para cada una de las especificidades disciplinares. Hay contradicción en realizar acciones llamadas “protésicas” como talleres de estudio cuando

cada una de las disciplinas tiene un método de estudio distinto y específico que debería enseñarse en conjunto con el contenido de la asignatura.

Estos planteos se contradicen cuando se analiza al cuerpo docente. El cuerpo docente de la UBA y del CBC no cuenta con un sistema de concursos y la mayoría son profesionales que se dedican a la docencia, como dice una de las entrevistadas. Muchos de ellos realizan capacitaciones en relación con estas temáticas, pero como una cuestión voluntarista por parte del claustro docente y no necesariamente, otra vez, como una política pública institucionalizada integrada e integral por parte de la organización. Por lo cual los docentes no necesariamente están capacitados o especializados en el quehacer docente, sin embargo, suelen tener acciones individuales de mayor sostén que en grados más altos de la carrera.

Tabla 22: Matriz del cuerpo docente del CBC en las narrativas de los gestores

Narrativas de los gestores	Análisis de relaciones
Me parece que no hay una estrategia de seducción para que cierto tipo de profesionales vengan a dar clases en el CBC. De un tiempo a esta parte, la política, la lógica de inclusión docente tiene que ver con otras dinámicas que no son necesariamente académicas o al menos no son 100% académicas (Autoridad del CBC).	Cuando se analiza y se consulta por el cuerpo docente de los primeros años, queda claro que no hay una estrategia de seducción específica para dar clases en el CBC. Sin embargo, es claro también que los docentes que dan clases en esta unidad académica, tienen algunas especificaciones para poder hacerlo, siendo mucho más cercanos a los estudiantes que en grados más altos.
Yo no creo que sea así en toda la universidad, tenés docentes excelentes y docentes con requisitos medios; todos los docentes deben tener ciertos requisitos que se cumplen normativamente (Autoridad de la FCE).	
Hay una concepción, creo que institucional, del claustro docente que da cuenta de que es distinto ser docente de esta unidad académica [CBC] que de otras unidades académicas, como que se necesitan ciertas habilidades o cualidades que tal vez en otros trayectos no son necesarias... Tanto docentes como estudiantes tienen la idea de que la información que les dio la educación media no les da las herramientas para este abordar, lo que se les solicita como contenidos mínimos en la universidad (Autoridad del CBC).	

Fuente: elaboración propia.

Otro de los entrevistados menciona la cuestión del choque cultural, además, de las crisis económicas y cómo ello afecta el ingreso en las universidades. Las crisis económicas del país hacen que reaccione de manera bastante distinta en función de las clases sociales. En las clases sociales más bajas, cuando hay épocas de crisis sociales, las personas dejan de estudiar y aumenta la matrícula de las clases sociales más altas. En las épocas de bonanza, las clases sociales más bajas pueden no dedicarse necesariamente a trabajar y, por lo tanto, pueden acceder a los estudios de las clases medias y universidades privadas en función de estos mitos mencionados sobre la masividad y el anonimato. “La matrícula educativa aumenta en los momentos de bienestar, porque le permite a los más pobres pensar en la educación; las clases medias, en crisis, ahorran absolutamente todo e invierten en educación, entonces suben las matrículas de clase media en educación, las clases medias prefieren invertir siempre en educación” (Autoridad del rectorado).

Respecto de lo analizado, se pueden visualizar, al menos, dos conclusiones. La primera que se puede mencionar es que hay muchas acciones organizacionales tendientes a sostener y contener a los estudiantes. Sin embargo, estas acciones son muchas, muy diversas y con la posibilidad de múltiples entradas. Por lo cual, el nicho al cual están dirigidas no capta la información de manera integrada e integral, ya que se encuentra absolutamente fragmentada y desintegrada. En la masividad, la información que se le brinda al estudiante es difusa, desmembrada y se da por diversas fuentes, por lo que son más confiables las fuentes informales que las formales. La organización cuenta con recursos, experiencias valiosas, personal y estructura, pero al tratarse cada una de las unidades académicas como ámbitos separados en función de la autonomía de gobierno de éstas, las decisiones sobre la población objetivo, es decir, los estudiantes, quedan desarticuladas.

La FCE cuenta con un plantel de profesores de casi un docente cada dieciocho estudiantes y un auxiliar docente cada veinticinco estudiantes. Esto es sin contar el CBC, ya que se comparten materias con otras carreras y no es posible prever la cantidad de designaciones involucradas. Se toman como base designaciones simples, a pesar de ser algunas semiexclusivas o exclusivas, para poder dar cuenta de un número comparable con otras universidades, tal como lo plantea Parrino (2014, p. 167). Teniendo en cuenta este dato, sería posible realizar varias acciones propedéuticas inclusivas por parte de la organización. Vale decir que, pensando en los componentes de inclusión, la participación de los involucrados y la reflexión son los dos componentes que menos hay en todas las acciones organizacionales analizadas. Por lo tanto, es posible pensar que, en una organización que históricamente es la cuna de los conocimientos, existen algunas dificultades para incluir a quienes no hayan completado ese saber aceptado por la sociedad, reconocido académicamente y acreditado por el Estado.

La segunda conclusión que puede visualizarse es que, en las entrevistas, aparece una especie de doble estándar, o lo que hemos dado en llamar popularmente —pero también de manera académica— como un discurso políticamente correcto. Hay una ambivalencia en relación con lo que la universidad dice ser, es decir, con lo democrático, inclusivo, gratuito, de calidad y lo que en rigor sucede, donde tanto las autoridades como los estudiantes y los docentes, vuelven insistentemente a legitimar los mecanismos de inclusión y exclusión de los estudiantes una y otra vez. Se puede visualizar en esta marca de representación social que armó la última gestión de la UBA que implica el Orgullo UBA en los 200 años. Con ello se configura un perfil de estudiante de la universidad como aquel que sobrevive respecto de otros estudiantes, ya que posee ciertas habilidades o méritos que lo habilitan a ello.

De algún modo u otro, todas las autoridades pertenecen a la “comunidad UBA” y se validan entre sí. Esto puede observarse especialmente cuando los entrevistados cuentan anécdotas personales. Por ejemplo, cuando se mencionó que, al presentarse en un congreso internacional, prefieren decir “yo soy de la UBA” que dar su nombre, su país de origen o su profesión de base o cuando aparecen frases como “nos vanagloriamos de habernos recibido acá”. También puede verse cuando les resulta gracioso que un docente diga “no puede haber un título que diga 'trabajaba y esto no lo pude estudiar’” o al pensar que los estudiantes de ahora merecen menos que ellos porque ni siquiera se esfuerzan en discutir una calificación. Así, pertenecer a la universidad da un prestigio que otras organizaciones no tienen en Argentina, y, por lo tanto, la entrada es para todos, pero no todos llegan al final del camino. Otras anécdotas que sostienen esta imagen del mérito son, por ejemplo que, al ser del interior del país, solo se iba a poder estudiar en la UBA o no se estudiaba nada, porque era la “universidad más prestigiosa” o que estudiar implicaba estudiar carreras de base exacta, ya que las carreras de base social “no sirven para nada”. Cada uno de los actores sociales valida la cuestión de la meritocracia en correspondencia con el éxito o el fracaso adentro de la UBA. Que no se realice un seguimiento de los estudiantes, aunque se cuenten con los medios para hacerlo, hace que los éxitos o fracasos redunden en el mérito y las habilidades individuales de los estudiantes. Esta es la inclusión excluyente que menciona Ezcurra (2011) o incluso la selección social natural darwiniana: cada uno está donde merece estar en función de la igualdad de oportunidades brindada ante el acceso irrestricto y las posibilidades de sobrevivencia individual, confirmándose la falacia del mérito.

3.2.3. Las acciones organizacionales: algunos impactos de la educación de emergencia

El propósito de este apartado es realizar un análisis documental a partir de las medidas resolutivas efectuadas por la UBA ante la llegada de la pandemia COVID 19. El foco es relevar y examinar específicamente las acciones organizacionales. La dimensión que interesa para este caso particular es verificar si dichas acciones tienen una tendencia reactiva, preventiva o propedéutica. Para ello se utiliza el análisis documental como técnica de procesamiento de datos. Los datos analizados provienen de todos los documentos resolutivos publicados por la Universidad. También se realiza un relevamiento de las medidas adoptadas por la FCE y el CBC. Las resoluciones que se analizan son las vinculadas al ámbito académico en particular, pues existieron, medidas financieras, convenios, de funcionamiento general, entre otras, que no se han tenido en cuenta (Haddad y Lorenzi, 2021a).

Las medidas debieron darse en el marco de la emergencia sanitaria declarada por el gobierno nacional, de la mano de las declaraciones de la OMS. Las características, además de la situación de emergencia y urgencia, de estas medidas que en su mayoría debieron tomarse mediante la firma del rector de la Universidad y no de su máximo órgano de gobierno el Consejo Superior, debido al ASPO. Se tomó como base el universo de resoluciones dictadas desde el inicio de la pandemia, tanto de la Universidad, de la Facultad como del Ciclo Básico Común. Posteriormente se usó la técnica de procesamiento de datos documental, categorizando, ordenando y analizando cada una de las disposiciones. La hipótesis que se trabaja es que algunas de las medidas que se dispusieron funcionaron reactivamente a la situación, mientras que otras prevén situaciones futuras que tienden a incluir a los estudiantes dentro del sistema educativo universitario. La universidad debió poner a disposición una serie de recursos y actividades en el marco de la emergencia para priorizar la permanencia de los estudiantes en sus trayectos educativos.

Para realizar este análisis de las acciones denominadas propedéuticas se tomó como momento crítico el inicio de la pandemia y las medidas que debió realizar la Universidad para sostener su actividad educativa. La Universidad debe realizar un acto administrativo por cada una de las decisiones que toma, ese acto administrativo está amparado en este elemento resolutivo que se ha analizado aquí. Para recolectar los datos para este análisis se tomaron todas las resoluciones que tomó la UBA. El Consejo Superior debió dejar de funcionar, ya que implica una reunión de personas, las resoluciones pasaron a ser realizadas por el rector de la universidad *ad-referéndum* de este. Lo mismo sucedió en el ámbito de la facultad, el Consejo Directivo dejó de funcionar, por tanto las resoluciones fueron determinadas por el decano de la facultad. El rector y el decano tienen funciones limitadas por el estatuto universitario. Ante situaciones de emergencia tienen la facultad de firmar estas medidas solo *ad-referéndum* del máximo órgano de gobierno.

Se seleccionó a las resoluciones que tuvieran carácter extraordinario, luego a través de la indización se tomaron las resoluciones que se relacionaban con las medidas académicas y se las ordenó cronológicamente. Los documentos estudiados constan de tres partes, una primera parte denominada visto, que indica la razón por la cual se pronuncia esta norma. Los considerandos que dan cuenta de las razones por la cual la norma se dicta, así como el encuadre legal de la misma. Y por último la parte resolutive, es decir lo que dispone la resolución en particular. No se utilizó el sistema de palabras claves sino más bien de descriptores, especialmente los relacionados a una decisión con extensión en el tiempo (Yepes, 2015).

Al inicio de la pandemia se tomaron una serie de decisiones preventivas en relación con el modo de contagio, la primera recomendación preventiva se relaciona con un aislamiento sectorizado, en función de los lugares de procedencia de las personas que hayan viajado a países con alta incidencia de COVID 19. Se les recomendó el aislamiento preventivo (Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 270)¹⁷, y se inaugura la primera medida propedéutica, en tanto que para los estudiantes que se encuentren afectados por esta recomendación se intensifica la modalidad a distancia y se reprograman las evaluaciones para no perder sus condiciones de regularidad. En esa misma línea se les otorgó licencia especial a los agentes en situación de riesgo y a los mayores de 60 años - quedaron exceptuados unos días después aquellas personas mayores de 60 que tuvieran a cargo tareas esenciales (RR N° 347) -, en principio hasta un plazo determinado que fue extendiéndose hasta el 2021 (RR N° 345) Se reprogramaron las clases y se suspendieron todos los plazos administrativos a partir del 12 de marzo – plazo que se fue extendiendo en función de los anuncios de Presidencia de la Nación-(RR N° 344 y modificatorias N° 161, N° 420, N° 428, N° 437, N° 475, N° 516, N° 583, N° 637, N° 706, N° 796). Posteriormente el Rector facultó a las autoridades de cada unidad académica a definir los plazos y las excepciones (RR N° 594).

Se suspendieron todas las actividades no esenciales quedando con la posibilidad de tramitar permisos de circulación solo áreas nodales como los funcionarios de alto rango, tareas imprescindibles para el funcionamiento (RR N° 346). Por último, dentro de este conjunto de medidas de prevención, se decidió suspender la movilidad de estudiantes y visitantes internacionales dentro del marco de tareas de la universidad (RR N° 352). La universidad promovió acciones de cuidado (RR N° 634), respectando el aislamiento, instalando el sistema electrónico de expedientes (RR N° 7262 y sus modificatorias N° 414, N° 417, N° 452, N° 512), y la tramitación remota por el sistema de trámites a distancia (RR N° 738). Posteriormente se habilitó el funcionamiento remoto del Consejo Superior, como mayor órgano decisorial dentro de la Universidad (RR N° 530). A estas medidas de prevención se le sumó la modificación del protocolo de género, pudiéndose tomar las denuncias de modo remoto por medio de las plataformas digitales (RR N° 433).

Muy tempranamente, la UBA desarrolla medidas de estilo propedéuticas, tendientes a anticiparse a situaciones futuras, especialmente en lo relacionado a la permanencia de los

¹⁷ A partir de aquí, para evitar la extensión de las resoluciones se utilizarán las siguientes siglas: RR para designar a las Resoluciones del Rector ad referéndum del Consejo Superior.

estudiantes dentro de la organización. Apenas declarada la pandemia, crea una comisión asesora para el diseño, implementación y seguimiento de programas de contingencias para la enseñanza digital. Dicha comisión tiene representantes de cada unidad académica. Se le encomendó elaborar un programa de contingencia para la enseñanza digital Covid 19 bajo tres ejes: la anticipación de acciones y planificación de la enseñanza; comunicación a docentes y estudiantes; convergencia del entorno digital adaptado a cada ámbito específico (RR N° 341). Asimismo, se dispone a reformular procedimientos de enseñanza y modalidad (en principio solo para aquellos estudiantes comprendidos en la Resolución N° 270), adaptando los procedimientos de enseñanza para garantizar el dictado de contenidos mínimos, ya sea a través de campus virtuales, debiendo comunicarles a los estudiantes cómo acceder a ellos, compartiendo materiales en diversos formatos, para que los estudiantes puedan participar, tener un seguimiento de sus actividades, entre otras. Se prevén medidas tutoriales presenciales cuando sea posible hacerlo (RR N° 342).

A partir de allí se decide modificar el calendario académico estableciendo que el mismo se reiniciará el 1° de junio de 2020 y finalizará el 12 de marzo de 2021, con un receso entre el 19 de diciembre de 2020 y el 17 de enero de 2021. Se suman además actividades de apoyo hasta que se reinicie el calendario académico. El CBC realizó un mes de Acompañamiento académico virtual, el cual brindó apoyo a los estudiantes, los preparó y entrenó para la utilización del campus realizando actividades de seguimiento de carácter no evaluativo. Seguidamente es la Dirección del CBC quien establece que las actividades académicas, continuarán desarrollándose en la modalidad virtual hasta tanto se autorice el retorno a la presencialidad en las aulas. Asimismo, se dispone que se realizará seguimiento de los trayectos formativos desarrollados por los estudiantes mediante diferentes tipos de evaluaciones no presenciales pero que la aprobación de todas las asignaturas requería de una instancia de evaluación presencial de carácter final o integrador (Resolución Director de Ciclo Básico Común N°328).

Casi terminado el primer cuatrimestre, el rector resuelve, que de modo excepcional, los estudiantes del CBC y de UBAXXI que adeuden exámenes finales del segundo cuatrimestre 2019, cursos intensivos de verano y primer cuatrimestre 2020, tendrán la posibilidad de rendir sus asignaturas bajo la modalidad no presencial. Ese examen final tendrá carácter integrador, deberán realizarse las acciones para asegurar la acreditación identidad de cada estudiante, serán de manera sincrónica y tener el compromiso de los estudiantes de sostener pautas de honestidad académica. En esta resolución se disponen las pautas de comunicación, tiempos de evaluación, requisitos administrativos para que los estudiantes rindan, así como

prevé las situaciones de contingencia por interrupción de conectividad. Las posibles modalidades de evaluación o presencial son: examen oral sincrónico, examen escrito de respuesta extensa de resolución sincrónica y examen escrito de respuesta cerrada de resolución sincrónica (RR N° 801).

Para facilitar el tránsito de los estudiantes de un ciclo a otro el Rector dispone flexibilizar correlatividades hasta el inicio del año académico 2021, teniendo en cuenta criterios de razonabilidad para los requerimientos mínimos necesarios para el cursado de las asignaturas. Esta flexibilización a su vez implica extender la condición de “alumno regular”, no computando el ciclo académico 2020 para sostener esta condición y se proroga un año lectivo más como plazo para finalizar las carreras. Las medidas tienden a evitar dejar en condición de libre a los estudiantes que no puedan, por distintas razones, cumplir con los requisitos establecidos por la Universidad. Por lo tanto son todas medidas para evitar la deserción de los estudiantes (RR N° 476).

Para favorecer la terminalidad de los estudiantes, es decir, promover la finalización de los estudios secundarios es que el Rector dispone la posibilidad de realizar evaluaciones bajo la modalidad examen virtual para estudiantes de quinto año de los colegios dependientes de la universidad. Todos los estudiantes que hayan cursado el último año en el ciclo 2019, y adeudan materias quedan habilitados a ser examinados en la “modalidad no presencial sincrónica siempre y cuando la aprobación de la/s asignaturas pendientes sean necesarias para completar la educación secundaria en la institución respectiva” (RR N° 663). En esa misma línea el Rector define no tener en cuenta la correlatividad en bloque que tiene la finalización del CBC para el inicio del ciclo siguiente en la Unidad Académica correspondiente. Ello responde al criterio de terminalidad, por tanto dispone que los estudiantes pueden inscribirse al ciclo siguiente a pesar de adeudar tres asignaturas del primer ciclo (en sus dos modalidades, ya sea en la cursada de los colegios preuniversitarios o en la cursada del CBC). Esta inscripción es condicional hasta resolver la situación sanitaria y tener la posibilidad de evaluar a los estudiantes de modo presencial (RR N° 630).

Hasta aquí se describieron las medidas generales tomadas por la UBA, sin embargo la FCE avanzó en la dirección de flexibilizar algunos de los criterios de la cursada. Dichos criterios tendieron a facilitar aún más el trayecto educativo de los estudiantes en el marco de este contexto extraordinario. La primera cuestión para destacar es que, si bien se aprobó previo al contexto de pandemia, dentro de la Facultad el nuevo plan de estudios de la carrera de Contador Público Nacional, en ese cambio de plan ya se incorporaba la cursada bajo la modalidad virtual. En el mismo además se modifica también el régimen de asistencia,

existiendo ahora la posibilidad de acreditar la asistencia en función del acceso al campus virtual. Sin embargo, en esta resolución se sostiene aún la presencialidad para las evaluaciones finales (RR N° 357).

Teniendo en cuenta que la FCE previo a la pandemia, contaba con la posibilidad de acceso a un campus virtual en todas sus asignaturas, la cursada en sí misma no se vio afectada por el ASPO. Rápidamente, todos los docentes y cátedras debieron incorporar los materiales, actividades y encuentros sincrónicos por medio de las herramientas que la facultad brindó u optar por otras pero debiendo informarlas en el campus ofrecido por la FCE. En esa misma línea, se decidió disponer de la modificación del régimen de promoción y calificación para el primer cuatrimestre del 2020, estableciendo la calificación de “condicionado” para tener acceso a finales especiales presenciales. Esta condición tendrá vigencia por un año y los estudiantes en esta calidad, podrán inscribirse a las correlatividades correspondientes también de manera condicionada. Aquí aún se sostenía que los finales especiales debían ser presenciales con nota de aprobado (calificación numérica) o “pendiente de calificación” (Resolución Decano Facultad de Ciencias Económicas N°294).

Poco después, teniendo en cuenta un estudio de factibilidad solicitado a la Secretaría Académica (Resolución Decano Facultad de Ciencias Económicas N° 310). Se establece, de modo excepcional, la instancia de “evaluación integradora” no presencial para el primer cuatrimestre 2020. Esta medida fue de vanguardia respecto del eje temporal que se está trabajando, siendo una de las unidades académicas que primero resolvió sobre esta cuestión. Se habilitó a las cátedras a realizar las evaluaciones según los criterios docentes adoptados en relación con los distintos tipos de modalidades de evaluación ya sea para exámenes escritos con respuesta abierta (de respuesta amplia, monografías, trabajos prácticos), escritos con ítems de respuesta cerrada u orales sincrónicos. En esta misma normativa se desarrollan las pautas para acreditar identidad, así como las conductas que deben tener los estudiantes para desarrollar las evaluaciones sincrónicas para evitar acciones indebidas y plagios. Se disponen las condiciones en caso de existir contingencias de conectividad durante las evaluaciones sincrónicas (Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas N°2675/20).

La FCE, respecto de las resoluciones de la Universidad, se encuentra a la vanguardia de las medidas anticipatorias. En primera instancia porque contaba con herramientas previas a la pandemia para paliar la situación y rápidamente pudo cambiar su sistema de dictado de clases presenciales a clases virtuales. Por supuesto no sin el trabajo de la gestión y de los docentes, como también de los estudiantes que se adaptaron a la situación a ritmo acelerado. Las

gestiones de sistemas de apoyo virtual, la Facultad los viene desarrollando desde hace al menos diez años. Este sistema se mantuvo durante los años 2020 y 2021, en el 2021 se implementaron algunos exámenes presenciales y para el 2022 los docentes pudieron optar por brindar parte de sus clases de modo virtual previa información brindada a los estudiantes a la hora de inscribirse.

Teniendo en cuenta las narrativas de los gestores es posible mencionar algunos datos más, por ejemplo la creación de la acción “la previa de la UBA” que fue analizada arriba. Siendo una acción que “vino para quedarse” según relatan las autoridades de CBC. Asimismo, se digitalizaron una serie de folletería y se fortalecieron las redes sociales como canales de comunicación, tal como plantea una de las autoridades de la FCE, conformando un vínculo más cercano con los docentes, como mencionan las autoridades del gremio. Uno de los datos que brindan autoridades de la FCE es que aumentó la cantidad de materias que cada estudiante cursaba en promedio. Sin embargo, las autoridades de CBC plantean el primer cuatrimestre 2020 como un momento sumamente especial, en función de lo que sucedía estadísticamente en cuatrimestres anteriores, ya que por su alargamiento y sus cambios muchos estudiantes no comenzaron a cursar. Estos números recién se están restableciendo en el 2021 y se han normalizado para el 2022.

En este apartado, se trabajó sobre el análisis de las acciones organizacionales para dar cuenta de si son o no propedéuticas inclusivas. En ese mismo sentido, se plantea el tercer objetivo de la tesis, que es proponer modificaciones en las acciones organizacionales que intervengan en los factores de deserción incorporando las narrativas de los estudiantes para que estén dotadas de carácter propedéutico e inclusivo. La hipótesis de trabajo que se sostiene es que la visibilización e incorporación de las diversas narrativas permite mejorar las acciones organizacionales para cuenten con el carácter propedéutico e inclusivo y así intervengan adecuadamente sobre los factores de deserción universitaria en FCE-UBA.

Se encontraron muy pocas acciones propedéuticas inclusivas, una se relaciona con un programa focalizado para una población específica y otra para estudiantes que no necesariamente pueden considerarse ingresantes, en el sentido de comenzar a cursar sus estudios superiores en la UBA. Sin embargo, lo más significativo comienza a ser la visibilización de la marca Orgullo UBA en relación con el prestigio y, en esa misma línea, con el mérito. Es decir que permanecer en la UBA es un privilegio que no todos pueden sostener, pues se trata de habilidades individuales y esfuerzos personales. Esa invisibilización da cuenta de la falacia de la igualdad de oportunidades cuando los lugares

de partida son tan diferentes. También da cuenta del examen como justificador y responsable del resultado en función del mérito y la ambivalencia del discurso de las autoridades entre la inclusión y la calidad educativa por el prestigio de la universidad. En función de algunas de estas cuestiones es que se trabajan en el apartado siguiente algunas recomendaciones posibles para trabajar y problematizar la temática.

Teniendo en cuenta el contexto de la educación de emergencia se presentaron las acciones que tomó la UBA, el CBC y la FCE para poder continuar con su labor educativa mientras regía el ASPO. El análisis documental realizado muestra algunas medidas de corte reactivo pero muchas de ellas anticipatorias, si bien no cumplen con todas las características para ser denominadas propedéuticas inclusivas, algunas de ellas han sido valiosas para brindar respuestas rápidas a la comunidad académica.

3.3. Propuestas para hacer inclusivas las acciones propedéuticas

En este apartado, se presentan las posibles mejoras y recomendaciones para intervenir sobre la deserción universitaria en los ingresantes a la FCE-UBA mediante la formación propedéutica inclusiva. Esto implica dar cuenta del objetivo general de la tesis. Las recomendaciones se han dividido en tres subapartados: recomendaciones para evitar la deserción universitaria, recomendaciones para que las acciones organizacionales puedan ser consideradas propedéuticas inclusivas y recomendaciones para mejorar el programa E+V.

Los dos primeros subapartados se trabajan a la luz de la literatura especializada en relación con otras universidades o autores que han trabajado la cuestión, pero de modo práctico, es decir, mediante cambios concretos a realizar. El último apartado, en cambio, trabaja solo la cuestión empírica de cómo mejorar el programa de ingresantes. Vale decir que, al aparecer en primer plano, por un lado, la cuestión del mérito, de las habilidades personales, de las capacidades subjetivas, y, por otro lado, la universidad como organización sumamente prestigiosa, donde “solo los más aptos, o quienes lo merecen, sobreviven” es un camino trabajo de reflexión a modificar de la cultura organizacional.

3.3.1. Recomendaciones para evitar la deserción

Este primer apartado, donde se trabajan las recomendaciones para evitar la deserción universitaria, se ha dividido en tres grandes propuestas de mejoras. En primer lugar, se desarrollará la problematización de la cuestión; en segundo lugar, el planteamiento de una política integrada; y, por último, el planteo de programas focalizados para poblaciones específicas. Como puede visualizarse, una mejora no puede ir sin la otra, por lo tanto, son

una serie de medidas que deben tomarse de manera conjunta, integral e integrada. Una organización que no reconozca el problema poco podrá hacer para trabajar sobre ello. Una organización que no tenga un sistema de seguimiento pormenorizado de trazabilidad de estudiantes no podrá saber quiénes son sus estudiantes y, por lo tanto, qué problemas tienen. Si la organización puede saber sobre esos problemas, podrá armar políticas focalizadas o herramientas específicas en función de dichos problemas.

I) Para que la deserción sea considerada un problema organizacional, debe estar problematizada socialmente. Debe ponerse en la agenda pública tanto del Estado como de la propia organización. Debe pensarse que la deserción no es necesariamente un problema de mérito, sino una problemática que atañe a cuestiones individuales. Se vuelve a mencionar el concepto de imaginación sociológica (Mills, 1961) o bien el de la problematización social (Dubet, 2020). La violencia ejercida sobre las personas que se creen responsables de sus fracasos debe dejar de ser pensada de modo individual. Esa violencia estructural simbólica es ejercida socialmente. Es justificada interiormente a través de la falacia de la igualdad de oportunidades. Por eso es importante problematizar la cuestión de la deserción ya no como una discusión sobre habilidades cognitivas, hábitos personales o simplemente capacidades extraordinarias. Debe ser pensada como parte de un sistema social que incluye para excluir (Ezcurra, 2011).

Una organización, para denominarse universidad cívica, es decir, responsable e inclusiva, debe pensar sobre sus propias acciones. Debe reflexionar sobre los problemas que acontecen en ella y por su propio accionar. Ya no es posible esconder que las aulas universitarias están llenas de estudiantes de las clases sociales más altas de la zona. Hay que repensar y replantear la tensión entre calidad educativa e inclusión social. Para eso, problematizar la deserción de los menos favorecidos es imprescindible, mientras que solo desertan por su propia herencia cultural, ante una organización que justifica sus inacciones en relación con la masividad de sus aulas. Ya quedó claro y demostrado anteriormente que la cantidad de docentes designados, al menos en la FCE, podría manejar tranquilamente un número propio de una universidad privada.

Visibilizar y problematizar la cuestión implica volver a pensar que las desventajas y ventajas sociales están internalizadas y se vuelven acumulativas de la vida cultural de las personas. Haber nacido en hogares más privilegiados da la posibilidad de acceder a los mejores lugares, haber nacido en lugares desfavorecidos no deja otro camino que ocupar lugares más vulnerables. Los estudiantes de clases privilegiadas logran adaptarse rápidamente a la vida

universitaria. El sistema educativo contiene una serie de exigencias que los estudiantes de clases más altas tienen en sus *habitus*. Pensar en acciones tan simples como saber organizarse, manejar un calendario, tener autonomía de los horarios, organizar sus prioridades, elegir el grupo de amigos, entre otras, conforman una serie de talentos culturales propios requeridos de modo oculto por la universidad.

Cuando el discurso de los docentes sostiene que los estudiantes no entienden lo que leen o no saben leer un texto o, incluso, expresa cuestiones discriminatorias, como criticar el modo en que se visten y hablan o la música que escuchan, este da cuenta de un modo de “ser” dentro del ámbito universitario que muchas personas ni siquiera pueden visualizar. Los docentes repiten esquemas pedagógicos y cognitivos con los cuales fueron educados en el pasado. Así la reproducción es casi invisible. Se premia ciertos talentos, ocultos y no dichos, y se castiga cualquier diferencia al *statu quo*.

Pero no alcanza con plantearse como fin la democratización real de la enseñanza. En ausencia de una pedagogía racional que se lleve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural, la voluntad política de brindar a todas las posibilidades iguales ante la enseñanza no puede llegar hasta el fondo de las desigualdades reales a menos que se provea a todos los medios institucionales y económicos. (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 114)

Problematizar la deserción universitaria implica dar cuenta de que no alcanza con que el acceso sea irrestricto y gratuito. Es necesario modificar la idea de la igualdad de oportunidades como justificación del lugar que ocupa cada uno en la sociedad. Es necesario ocuparse de las desigualdades de origen, de las diferencias culturales y de las injusticias sociales. Las becas de ayuda económica suelen ser la salida más simple para pensar el problema de la deserción universitaria. Sin embargo, una beca de ayuda económica no es más que un paliativo casi ínfimo en función de lo que las personas necesitan para acceder al sistema universitario. A pesar de la democratización del acceso a los estudios, las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos. “Podríamos dejar las cosas en ese punto y pensar que las desigualdades escolares son consecuencia directa de la distribución desigual del capital cultural y de la proximidad de la cultura escolar y la cultura burguesa... [en relación con las desigualdades, la] escuela no podrá sino reflejarlas y reproducirlas de generación en generación” (Dubet, 2015, p. 30).

II) Del estudio realizado, se desprende que la UBA, el CBC y la FCE cuentan con los sistemas tecnológicos y el personal suficientemente formado para realizar sistemas de seguimiento de estudiantes. Los sistemas informáticos podrían ayudar a observar y analizar las características socioeconómicas denominadas factores de riesgo. En este estudio, pudo mostrarse que una persona que viaja muchas horas a su lugar de cursada, trabaja más de seis horas desde el inicio de su cursada en el CBC, no tiene padres con estudios universitarios, proviene de escuelas públicas o tiene hijos presenta factores sociodemográficos que implican un riesgo mayor a desertar. Saber quiénes y cuáles son los estudiantes, qué características sociodemográficas son típicas, cuándo y por qué desertan y de qué familias y barrios provienen puede producir un sistema de seguimiento de cohortes, una trazabilidad de cada uno de los estudiantes a través de sistemas de *big data*. Si se sabe quiénes son los estudiantes se podrá dar cuenta del nuevo perfil de estos, dar cuenta de qué y cómo es necesario transformar ciertas prácticas. “Desde la logia histórica, la universidad formaba a elite para el gobierno y el poder; modificar esta postura, no solo es el exterior sino también internamente es un cambio cultural que resulta difícil conseguir” (Parrino, 2014, p. 214). Tomando sistemas de tecnología de análisis para grandes volúmenes de datos ante la masividad de estudiantes y teniendo en cuenta que el promedio de docentes por estudiantes en la FCE es uno cada veinticinco estudiantes, es posible aplicar una política integral e integrada.

El perfil académico del estudiante resulta de la conjunción de diferentes elementos. En él participan en el capital escolar acumulado, sus hábitos y las condiciones personales. El capital escolar acumulado se obtiene en relación con las escuelas educación media de procedencia, pudiendo ser éstas públicas o privadas, dependiendo de la localización y de la orientación en la que haz han participado en estudiante, en función del área de estudio de la disciplina de la universidad (Parrino, 2014, p. 216).

Si se realiza una estadística de grandes datos, no necesariamente se solucionará la cuestión. Para ello es necesaria una decisión organizacional que modifique su propia cultura, que reflexione sobre las acciones de reproducción que se llevan adelante, que repiense sus inacciones. Las estadísticas pueden a su vez servir para ocultar realidades, pueden ser precisos respecto de las desigualdades “... sin embargo, con la masificación escolar y el colegio único, el proceso de formación de las desigualdades más un efecto de agregación de pequeñas desigualdades que un efecto de estructura” (Dubet, 2020, p. 41).

Las tres unidades académicas llevan adelante lo que consideran políticas de democratización de la educación, sus funcionarios y docentes están comprometidos con la formación de profesionales de calidad. La mayoría de ellos son profesionales que trabajan de docentes. Repensar la acción docente en su cotidianidad dentro de las aulas debería ser crítico para repensar el currículum oculto. Los recursos, el personal, la estructura edilicia, la *expertise* y la experiencia son parte de las herramientas con las que cuentan las tres unidades académicas. Sin embargo, debido a la autonomía de gobierno de cada una de ellas, la posibilidad de aunar esfuerzos parece casi inadmisibles. Como dice uno de los entrevistados, la política partidaria para alimentar al propio sistema universitario, mediante el sistema de votos, redundan en sostener el *statu quo*. Es sabido por varios estudios que a la universidad solo acceden las clases más privilegiadas. La pregunta es si la propia organización puede armar una política para desarmar este entramado. Varios autores plantean que las organizaciones de nivel superior poco hacen en relación con contrarrestar procesos de inequidad, en tanto no realizan seguimiento y políticas focalizadas (Rama, 2006).

La relación entre calidad e inclusión se hace cada vez más acuciante. Parece fácil de decir, pero se entiende que es difícil de hacer. La organización de la universidad a través de la autonomía universitaria privilegia las decisiones de cada unidad académica incluso en detrimento de los propios estudiantes. La mayoría de los funcionarios, incluso de las diversas unidades académicas, insisten en que el CBC, como ciclo propedéutico de ingreso de los estudiantes, sigue siendo la mejor opción para la masividad de estudiantes de la UBA. Ante esta situación, es imprescindible pensar una política integral e integrada, especialmente para la visión de los estudiantes. Se entiende que es necesario realizar cambios y mejoras, pero de manera unificada y consensuada. Para el estudiante de la universidad, esta es solo una organización, y es la organización con la cual se comunica. No logra comprender que existen tres unidades académicas distintas con autonomía universitaria.

Pensar en una única y exclusiva puerta de entrada de los ingresantes parece ser la respuesta básica. Los estudiantes pueden y deben tener la información necesaria para poder comprender la lógica organizacional. En la mayoría de las ocasiones, esta información es brindada de manera informal por pares. Esta lógica no es errónea, pero debe estar anclada en una política integral, integrada y coordinada. Por lo tanto, pensar que para los estudiantes que ingresan a las carreras de ciencias económicas puede haber un programa especial, como es el programa E+V, parece ser en este momento la mejor solución.

III) Si es posible que la deserción se convierta en una cuestión socialmente problematizada dentro de la universidad y que por eso pueda armarse un sistema de seguimiento de *big data* que identifique a los estudiantes para visualizar su trazabilidad, se podrán realizar cambios. Si es posible que la organización comience a reflexionar sobre la posibilidad de una política coordinada entre las distintas unidades académicas involucradas en la problemática, entonces será posible armar determinadas políticas focalizadas para ayudar a estudiantes de manera especializada.

Esta mejora es imposible sin la participación del claustro docente. Son los docentes quienes viven día a día lo que sucede con los estudiantes. Son los docentes los que ven vaciarse sus aulas. Son ellos quienes deciden subir o bajar el nivel de sus clases. Son los docentes, en conjunto con los estudiantes, quienes actúan y ponen en práctica la igualdad de oportunidades a través del examen y justificando el mérito en relación con el éxito. Al mismo tiempo, el examen funciona como parte de la Declaración de los Derechos Humanos respecto de la igualdad en el acceso a la educación. El acceso irrestricto y el examen parecieran ser la política que alcanza para compensar las desigualdades de origen. “Esta igualdad de oportunidades por lo general referida a las condiciones iniciales de la existencia. Pero la vida está también posteriormente constituida de discriminación es de hechos que conducen a reducir las oportunidades de los miembros de ciertos grupos de alcanzar ciertas posiciones” (Rosanvallon, 2012, pp. 299).

El sistema educativo reproduce las desigualdades sociales y reposa en ese mismo principio. Se justifica a través de la política de igualdad de oportunidades y afianzando la habilidad personal para merecer los privilegios de pertenecer a ciertas clases sociales. Si la comunidad docente no se involucra fuertemente en romper con la meritocracia, es casi imposible llevar adelante este tipo de políticas. En resumen, encontrar cuáles son las características de los estudiantes que favorecen o perjudican la permanencia en la universidad y, en conjunto, pensar una política integral y coordinada involucrando al claustro docente parece ser el mejor modo de enfrentar y problematizar la cuestión de la deserción. Será necesario entonces reflexionar sobre la meritocracia y la igualdad de oportunidades y con eso pensar políticas específicas en función de las necesidades de los estudiantes. Parte de la bibliografía avala las comunidades de aprendizaje como una solución válida no solo para integrar a los estudiantes más desfavorecidos, sino también como parte del círculo solidario necesario entre las diversas clases sociales.

3.3.2. Acciones propedéuticas: propuestas para ser inclusivas

En este apartado, se trabaja la recomendación para generar la concepción de acciones propedéuticas responsables. Como se adelantó en apartados anteriores, la UBA en su conjunto cuenta con una serie de acciones que acompañan a los estudiantes en su tránsito en la universidad. En el apartado anterior, se trabajó que esas acciones y esas políticas no están integradas y coordinadas, por lo tanto, es una falencia de la organización en su totalidad. Sin embargo, habiendo atravesado el análisis específico en relación con lo propedéutico inclusivo, es dable señalar algunas primeras conclusiones.

La UBA, el CBC y la FCE demostraron, en este tiempo de pandemia, una capacidad de reacción ante los imprevistos. Demostraron que podían modificar sus acciones, mejorarlas e implementar innovaciones, es decir, brindar una respuesta activa y concienzuda frente a los escenarios imprevistos que se dieron en los años 2020 y 2021. La característica de propedéutica, que se ha trabajado respecto de la anticipación, va de la mano con el currículum oculto, con mérito, es decir, solo se atienden a los fracasos individuales, a las deserciones asociadas con factores individuales o socioeconómicos. Esta creencia, anclada en que la deserción está determinada por dificultades académicas o socioeconómicas de los estudiantes, justifica que las carencias están del lado de los estudiantes y no de las organizaciones. Por lo tanto, las organizaciones nada tienen que hacer en correspondencia con esos factores (Barefoot et al., 2005; Tinto, 2005).

No obstante, es cierto que esas dificultades derivan, en parte, de aquellos cambios en el perfil del alumnado, propios de la masificación y, en particular, del ingreso de estratos antes excluidos. En ese marco, otra hipótesis clave es que sí se propala una *preparación académica insuficiente* para el ingreso en educación superior y, en especial, entre estudiantes de esas franjas. Así, la preparación para el ciclo se une firmemente con el estatus socioeconómico y, por ende, encierra una *desigualdad fuerte* con diferencias de preparación rotundas entre segmentos sociales. (Ezcurra, 2011, p. 36)

Ante este fracaso académico, las acciones clásicas se basan en apuntar a los estudiantes y no a las organizaciones, a los estudiantes y no a los docentes, a esquemas de apoyo paliativo y remedial y no integral y coordinado. Por ello, la capacidad de respuesta en relación con lo ocurrido en el 2020 demuestra que la universidad en su conjunto tiene la capacidad de realizar acciones de este tipo. Sin embargo, no siempre está la decisión política y organizacional de hacerlas debido a lo que se mencionó antes de la autonomía de las unidades académicas. La mayoría de las acciones de envergadura y de alto impacto tienen

que ver con un compromiso organizacional en su conjunto, donde se cuestionen las bases y el papel de la enseñanza en el nivel superior, debiendo trastocar sus propias estructuras y prácticas (Ezcurra, 2011).

Para que las acciones sean consideradas propedéuticas inclusivas, y con ello haya una universidad cívica, es necesario dar cuenta fuertemente de los componentes de reflexividad y de participación de todas las esferas involucradas en la problemática. Las pequeñas desigualdades de origen se ven afectadas y multiplicadas en el nivel superior, es necesario pensar en posiciones de solidaridad dentro del contrato social respecto de la igualdad de posiciones y desarmar la lógica de la igualdad de oportunidades y la meritocracia. Las desigualdades son desde el origen de las personas en su trayecto escolar, y a medida que avanza en su proceso educativo, las mismas se profundizan, las pequeñas desigualdades de origen se vuelven grandes desigualdades en la universidad (Dubet, 2011).

Reflexionar con y para los estudiantes que fracasan, sus desigualdades de origen, es visibilizar la cuestión para poder trabajar con ellas, es ponerlos en el lugar donde con ellos es posible pensar y repensar las acciones para solucionarlo. Todo el sistema educativo en general avala, a través del examen, estas desigualdades, por lo tanto, repensar el sistema de enseñanza es imprescindible. Si la lógica de la cual se parte es la igualdad en el acceso, deben abrirse las puertas de las organizaciones para que “entren” la mayor cantidad de individuos. Existe otro modo que es pensar en las diferencias de origen y trata de compensarlos mediante políticas de Estado diferenciales. Teniendo en cuenta discriminaciones específicas para poblaciones específicas (Dubet, 2011).

Se entiende que uno de los desafíos más importantes es pensar, desde lo organizacional, al ingreso como un ingreso responsable, un proceso donde se conjugan responsabilidades del nivel medio y de los estudiantes, pero también de la universidad. Si el ingreso es entendido como un espacio de transición donde se conjuntan una serie de cambios de múltiples y complejas dimensiones, saberes, metodologías, modos de comportamiento, lógicas organizacionales, entre otros, habrá que repensarlo ya no como un mérito de los estudiantes sobrevivir o fracasar, sino una universidad cívica que se responsabiliza de las falencias, de las diferencias de expectativas entre un nivel y otro (Acin et al., 2016). El otro gran desafío es incluir la participación de los “excluidos”, en la apertura de espacios de diálogo de saberes, generar la integración a través de los currículos flexibles y de la apertura hacia la educación y la enseñanza de la diversidad, modificando su propia práctica, es decir, incluyendo el componente de participación de RRI (Rama, 2006).

3.3.3. Recomendaciones para mejorar el programa E+V

Dentro de las recomendaciones para mejorar el programa E+V, cuyo objetivo principal es trabajar sobre la problemática de la deserción universitaria, es imprescindible repensar algunas de sus acciones. La potencialidad del programa es muy alta, no solo en relación con los años de experiencia con los que cuenta, sus gestores, y el modo en el que se ha reinventado a lo largo de más de diez años. En sus inicios, el programa contaba con una gestión centralizada que ayudaba al seguimiento de los estudiantes. Sin embargo, ese seguimiento solo era fortalecido en el inicio y no en el final del primer año. Es decir, no se analizaba ni el rendimiento académico, ni los niveles de deserción, ni las tasas de pasaje a la carrera.

Es imprescindible retomar algunas articulaciones con el claustro docente, que eran propias de los inicios del programa. En particular, los docentes dedicados a las dos materias con base matemática, Álgebra y Análisis Matemático I, estaban sumamente comprometidos con el accionar del programa. Ese compromiso ayudaba a desarticular el mito de que los estudiantes son un simple número dentro de la universidad. Por otra parte, es válido nombrar que durante tres años el programa E+V fue financiado fuertemente por el Ministerio de Educación, específicamente por la SPU. Si bien ese presupuesto en parte quedó dentro de la universidad, la mayor parte desapareció al final del tercer año.

Es necesario articular la comunidad universitaria: los docentes de los primeros años, los ingresantes, los estudiantes avanzados que pueden funcionar como tutores y los gestores o autoridades de la universidad. Debe pensarse en dispositivos que armen comunidad, entre los estudiantes, entre los estudiantes y la organización, y entre los estudiantes y los docentes. Armar comunidades de aprendizaje merma la fragmentación, la soledad, las prácticas individualistas instalando prácticas solidarias, participativas e inclusivas (Ezcurra, 2011).

No es posible estudiar el primer año de la universidad como parte del ciclo común posterior a esta. En este primer año, aparecen una serie de dificultades propias de cada etapa inicial. Sin embargo, como se mencionó anteriormente y ante las diferencias de capital cultural, estas dificultades pueden multiplicarse y llevar al fracaso o a pensar en que el fracaso es individual. Las dificultades que los estudiantes atraviesan en este año de transición son parte de la vida de estos adolescentes o jóvenes. Entre ellas se encuentran la desorientación, la falta de claridad vocacional, la falta de planificación, la desorganización, la imposibilidad de pautar prioridades, la ineficacia de sus hábitos de estudio, incluso las dificultades cognitivas. Este tipo de sensaciones llevan a un bajo rendimiento y, por lo tanto, en general,

al alejamiento de la organización, pues muchos creen que no se merecen estar en una institución como la UBA.

Ya se ha mencionado que parte de la literatura piensa que los docentes de primer año deben ser seleccionados con sumo cuidado. Esto es así, ya que enfrentan situaciones que no se relacionan con la especificidad disciplinar, sino con enfrentarse al tránsito de un nivel a otro, a los miedos, a los fracasos y a las experiencias de los estudiantes universitarios.

Es necesario, por eso, establecer espacios de transición para estos jóvenes, es necesario que se le dé visibilidad a la problemática. Dar cuenta de la vulnerabilidad social y de la potencial exclusión de estos jóvenes es imperioso. Estos espacios de transición podrían pensarse como comunidades de aprendizaje específicas para determinadas poblaciones. Fracasar en un examen no necesariamente tiene que significar dejar la universidad o los estudios superiores para siempre (Parrino, 2014).

En virtud del estudio realizado, especialmente en relación con las biografías narrativas, se consideran imprescindibles las siguientes recomendaciones para mejorar el programa:

- 1) Repensar el posicionamiento de la marca E+V para que los estudiantes lo puedan visualizar y considerar como el lugar privilegiado para acercarse no solo en cuanto a dificultades académicas, sino en cualquier otro tipo de dificultades en el tránsito del nivel medio a la universidad.
- 2) Realizar campañas donde el programa se articule con el programa del CBC, La Previa de la UBA y que funcione como único medio de comunicación entre los estudiantes de la FCE y los ingresantes a las carreras pertenecientes a dicha facultad.
- 3) Convocar a los estudiantes a participar de las actividades iniciales del programa; esta convocatoria está aceptada y se logra con éxito en conjunto con el CECE de la FCE. Sin embargo, no hay un seguimiento pormenorizado sobre qué sucede con estos estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible dar cuenta de la participación de estos estudiantes en las actividades del programa, su grado de eficacia y eficiencia y el tiempo de pasaje a la carrera de cada uno de ellos.
- 3) Formar comunidades de aprendizaje donde los estudiantes puedan reunirse a estudiar y, además, a conversar sobre las problemáticas de la universidad y las problemáticas que esto implica para su vida social y su vida familiar. Facilitar mediante acciones lúdicas la integración de los estudiantes al espacio universitario. La universidad no necesariamente es un espacio exclusivamente académico formal, sino que también puede conformarse en un

espacio de pertenencia, de integración con otras personas, otros intereses y nuevas actividades.

4) Tener en cuenta los sistemas de monitoreo y los factores de deserción predisponentes para que algunos estudiantes con mayor propensión a desertar tengan una contención especial por parte de los docentes en las aulas. Existen docentes que tienen mayores habilidades y podrían ser seleccionados para trabajar de manera focalizada con poblaciones más vulnerables o con mayor riesgo de desertar.

5) Seguir formando e involucrando al claustro docente en la participación de acciones específicas para trabajar estas temáticas. Los docentes que pertenecen al CBC, como lo han mencionado la mayoría de los entrevistados, tienen características especiales. Tienen experiencia, incluso grandes niveles de formación disciplinar y académica. Sin embargo, muchas veces las acciones que llevan adelante al interior de algunas cátedras no son difundidas en el resto de la comunidad académica. Por lo tanto, difundir las actividades que se llevan adelante al interior de cada una de las cátedras para trabajar la cuestión de la deserción.

6) Procurar que la marca E+V aparezca constantemente a fin de que tenga un posicionamiento privilegiado en la comunidad estudiantil, es necesario que su marca aparezca reiteradamente. Por lo tanto, es necesario que existan puestos permanentes de atención a los estudiantes bajo la marca E+V. Estos puestos pueden ser atendidos por pares a través del voluntariado de la FCE, pero también es necesario involucrar a los docentes como parte del proceso de integración y compromiso organizacional.

En este apartado, se presentaron las recomendaciones para intervenir en los factores de deserción universitaria. De este modo, se expusieron, en primera instancia, las recomendaciones para evitar la deserción en general. Para ello es necesario contar con un compromiso organizacional que rompa con la lógica meritocrática bajo la justificación de la igualdad de oportunidades en el acceso gratuito e irrestricto. Posteriormente, se planteó cómo hacer que las acciones llevadas adelante por la UBA puedan ser consideradas propedéuticas inclusivas considerando que su mayor falencia está en el componente de la reflexividad y la participación de los involucrados. Con la mejora de estas dos dimensiones, sería posible llegar al posicionamiento de la universidad como una universidad cívica. Finalmente, se presentaron seis recomendaciones concretas para mejorar el programa E+V. En relación con ello, se sugiere retomar algunas antiguas prácticas e incorporar nuevas.

En este capítulo, se ha trabajado el análisis de los datos a partir de la información obtenida con la aplicación de las técnicas desarrolladas en el capítulo anterior. El primer apartado presentó el análisis de la voz de los estudiantes a través del estudio del cuestionario y las biografías narrativas. De allí se desprende que, por el lado cuantitativo, tener hijos y trabajar más de seis horas disminuye la probabilidad de terminar una carrera, mientras que la profesión del padre, vivir en CABA y provenir de una escuela privada aumentan la probabilidad de terminar. Por el lado de las biografías narrativas, aparece mayormente el factor de deserción individual y, en algunas ocasiones, el socioeconómico. Ninguno de los entrevistados responsabiliza a la organización o al sistema político de su deserción. Tener estudios superiores implica estudiar, en primera instancia, en la UBA por su prestigio, por su renombre y por su calidad académica, sin embargo, al no tener los requisitos que la universidad pretendía de ellos, dejaron.

La meritocracia aparece reiteradamente en diversos significantes, pero básicamente con el mismo significado. Desde culpabilizarse por no comprender algunas materias, no saber leer tanta bibliografía, tener una mala base de matemática, no ser tan inteligente ni tan constante, hasta su contraparte para los exitosos: saber organizarse, tener perseverancia, constancia, objetivos claros, voluntad, esfuerzo, capacidad de adaptación, motivación propia, tener claro el futuro profesional, claridad vocacional, sacrificio, ganas. Además, en general, de no trabajar los primeros años y contar con el apoyo familiar y del grupo de pertenencia, amistades, compañeros de escuela, entre otros. Asimismo, se presentaron una serie de percepciones y apreciaciones que tuvieron los estudiantes en correspondencia con la educación de emergencia, en tanto la investigación ha sido atravesada por el inicio de la pandemia en marzo de 2020.

En el segundo apartado, se trabajó el análisis de las acciones organizacionales para determinar si eran o no propedéuticas e inclusivas. Para ello se tomaron las dimensiones de RRI y se las aplicó a cada una de las acciones. Solo hay dos acciones que cumplen las cuatro dimensiones, pero no necesariamente están pensadas para intervenir sobre los factores de deserción. Posteriormente, se analizaron las entrevistas en profundidad donde vuelve a aparecer la cuestión del mérito para “sobrevivir en la UBA”, sumado no solo al prestigio de la institución, sino a la conglomeración de esa idea en el eslogan Orgullo UBA. Este slogan da cuenta, como se ha analizado, no solo de la violencia simbólica, sino de la coincidencia en el mismo, de la justificación de la inclusión excluyente, de la tensión entre calidad e inclusión, pero siempre en post del prestigio. Se presentaron las medidas que debieron tomar

la universidad y la facultad para poder seguir con las actividades académicas en la educación de emergencia.

Se trabajaron las recomendaciones posibles. Con el objetivo de evitar la deserción universitaria, se plantean recomendaciones para problematizar y visibilizar la cuestión de la deserción y luego en la creación de una política integral, integrada y coordinada a fin de llegar a planteos focalizados para determinados grupos de estudiantes con mayor vulnerabilidad. Estos siempre se idearon pensando en el armado de un sistema de seguimiento pormenorizado de cada uno de los estudiantes por medio de la utilización de *big data*. En cuanto a las recomendaciones para que las acciones sean propedéuticas inclusivas, es necesario trabajar sobre dos de las dimensiones, reflexividad y participación, y brindar recomendaciones en ese sentido. Para finalizar, se dieron recomendaciones para mejorar al programa E+V, que se entiende que puede ser una política de renovación con el fin de trabajar la problemática de la deserción. Puede convertirse en una puerta de entrada única para los estudiantes de las carreras de la FCE volviendo a ciertas prácticas que se realizaban y armando comunidades de aprendizaje involucrando a toda la facultad para lograr un mejor tránsito entre un nivel y otro.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se ha trabajado el fenómeno de la deserción universitaria teniendo en cuenta la voz de los estudiantes respecto del concepto de acciones propedéuticas inclusivas como aquellas que pueden disminuir la deserción. El punto de partida es que la educación es un derecho, que en el nivel superior ha quedado asociado al derecho a ingresar, más tarde como el derecho a permanecer, pero desde la lógica de la igualdad de oportunidades. Ésta lógica ha sido presentada a lo largo de la investigación, como el sustento de algunas posturas en relación con las razones por las cuales los estudiantes desertan. La igualdad de oportunidades da cuenta de la falacia del mérito y ancla la deserción en la falta de capacidades individuales. Se invisibiliza, a través de ella, la violencia simbólica, las trayectorias educativas diferenciales y los *habitus*. El planteo es que la universidad debe pensarse desde el marco de una universidad cívica. Esto es pensarse a sí misma, revisar su cultura organizacional, y a través de la inclusión de los diversos actores sociales, ser responsable. No se puede afirmar que este sistema de ingreso y la gratuidad signifiquen, automáticamente, igualdad de oportunidades para todos. El ingreso irrestricto es muy distinto al acceso irrestricto en el nivel superior.

En la introducción se ha dado cuenta del planteamiento del problema de la tesis, de los objetivos, las hipótesis, la pregunta de investigación y la justificación de los mismos. Asimismo, se ha presentado el análisis de la implicación como parte fundamental de la

investigación. En el primer capítulo se ha presentado la descripción del sistema educativo superior argentino, en relación con sus sistemas de ingreso, así como el conglomerado de instituciones y sistemas que conviven en Argentina. Se analizó cómo fue su proceso histórico y algunos de los mitos de origen de la universidad Argentina, como su ingreso y su gratuidad. Se trabajó qué sucedió con el origen de la UBA y cómo fueron los vaivenes en función de la historia político-económica de nuestro país.

La UBA es la universidad actual más grande y prestigiosa de Argentina. Por ello, sus acciones suelen ser tomadas como ejemplo por el resto de las universidades del país. Al tener un sistema de ingreso irrestricto, como es el CBC, donde el único requisito es tener un título de nivel medio, muchos autores han planteado que se prolonga el período de deserción, en tanto, el simple hecho de tener un ingreso irrestricto no hace necesariamente al acceso y permanencia de los estudiantes. Se han presentado cuáles fueron las acciones que ha llevado a cabo la FCE a través del programa E+V para evitar la deserción, describiendo el programa y sus acciones pormenorizadamente.

Se ha planteado el marco de trabajo en relación a la universidad cívica, es decir la responsabilidad que tiene esta organización en tanto es creadora de conocimiento como de profesionales que gestionan y gestionarán otras organizaciones, siendo necesario dar cuenta de la formación ética que reciben los mismos. Se ha reflexionado acerca de las acciones que lleva adelante la universidad en general y la facultad en particular. En función de ello, se ha conceptualizado a las acciones propedéuticas inclusivas, como aquellas que tienen un carácter específico, para trabajar sobre los *habitus* de los estudiantes y los *habitus* organizacionales. La participación de los actores sociales involucrados, es parte fundamental para desarrollar la responsabilidad de la universidad en tanto cívica.

El primer capítulo, finaliza con el recorrido de antecedentes para arribar al marco teórico específico del concepto de deserción universitaria y sus factores asociados. Se marcó, cómo a través de la lógica de la igualdad de oportunidades, la postura político ideológica de la educación sostiene que el fracaso es una cuestión individual y voluntaria; el factor asociado a ello, a lo largo de la historia, es el fracaso en el rendimiento académico. Por ello se conceptualizaron los factores de deserción y cómo sería posible intervenir en ellos, desde la participación de los diversos actores sociales y en condescendencia con la responsabilidad de una universidad cívica.

En el segundo capítulo, se ha desarrollado el diseño y la estrategia metodológica utilizada. Se presentaron las decisiones realizadas en relación con el diseño y con la estrategia y, en función de ello, con las herramientas utilizadas para llevarlas adelante. Para el diseño

metodológico, se utilizó la teoría fundamentada en relación con la hermenéutica para la interpretación de datos, así como la fenomenología. Asimismo, se expuso la estrategia y la herramienta utilizada para la realización del cuestionario, como parte de la participación de uno de los actores fundamentales en el fenómeno de la deserción universitaria: los estudiantes. Se ha presentado la inclusión de los estudiantes, como protagonistas indispensables para este estudio en correlación con su participación activa a través de sus narrativas. Se ha descrito el modo en que fue diseñado el cuestionario que se les administró a los estudiantes, así como la prueba piloto y sus modificaciones. También se ha explicado la técnica de las biografías narrativas para incluir a los estudiantes con su propia voz. De este modo ha sido posible analizar, los factores de deserción universitaria desde las narrativas de los estudiantes a la FCE-UBA.

En el segundo capítulo también se han descrito las técnicas utilizadas para dar cuenta de las acciones organizacionales que lleva adelante tanto la universidad como la facultad. Para ello se utilizaron dos técnicas: las entrevistas en profundidad semiestructuradas a autoridades de distintas unidades académicas involucradas directa o indirectamente en el ingreso a la universidad tanto desde el aspecto de bienestar y de extensión como académico. A su vez se realizó un relevamiento documental a través de las páginas webs, folletería y observación directa de las mismas unidades académicas, es decir, CBC, rectorado y la FCE. En ambos casos, se utilizó las técnica de procesamiento de información de análisis documental, en un caso a través de un programa y en el otro manual.

En el capítulo tres se ha trabajado el análisis de los datos, así como la presentación de los hallazgos. La investigación ha examinado el fenómeno de la deserción en correspondencia con los factores de deserción y la posibilidad de encontrar acciones organizacionales propedéuticas inclusivas para disminuir las tasas de deserción. Para ello se expusieron primero, los resultados obtenidos en relación con el análisis estadístico realizado en el cuestionario autoadministrado. Allí se mostraron las variables sociodemográficas que se relacionaban con la finalización de los estudios universitarios, como factores de deserción analizados.

Se presentó el análisis realizado de las biografías narrativas. En este caso, el procesamiento de la información se realizó tomando en cuenta la teoría fundamentada. Se presentaron los resultados obtenidos dentro de los dos grandes grupos en los que se dividió la muestra. Por un lado, quienes abandonaron sus estudios junto con quienes cambiaron de carrera, ya sea en la misma universidad o en otra y, por otro, quienes se encontraban cursando o se habían recibido. Habiendo realizado el análisis, se presentaron una serie de fragmentos de los

testimonios para dar cuenta de los significantes y significados en correspondencia con los factores de deserción, a través de una matriz de análisis. Seguidamente, se expusieron algunos primeros resultados del impacto del COVID 19 en esta investigación desde el punto de vista de los estudiantes.

Se ha mostrado el análisis realizado sobre las acciones organizacionales, tanto desde las fuentes secundarias como de las fuentes primarias para dar cuenta de su caracterización como propedéutica inclusiva. En primer lugar, se presentaron los resultados del análisis de las acciones organizacionales que se llevan adelante. Se listaron las actividades en una tabla, divididas por unidad académica estudiada, para luego aplicar las dimensiones presentadas en el marco teórico y dar cuenta de si podían considerarse o no propedéuticas inclusivas. En segundo lugar, se presentó el análisis cualitativo de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada a las autoridades del CBC, la UBA, la FCE y las autoridades gremiales. El procesamiento de la información se realizó, también, tomando la teoría fundamentada. Habiendo realizado el análisis, se presentaron una serie de fragmentos de los testimonios para dar cuenta de los significantes y significados en relación con los factores de deserción y la meritocracia. Aquí también se ha presentado un breve análisis del impacto del COVID 19 en correspondencia con estos actores, se da cuenta de las acciones organizacionales que llevó adelante la universidad para sobrellevar la educación de emergencia.

Se finaliza el capítulo con el desarrollo del tercer objetivo de la tesis donde se realizaron una serie de recomendaciones para evitar la deserción en general, para que las acciones organizacionales sean consideradas propedéuticas inclusivas, en tanto es por medio de ellas que se logra disminuir la deserción. Las recomendaciones se dividieron en tres: recomendaciones para evitar la deserción universitaria, recomendaciones para que las acciones organizacionales puedan ser consideradas propedéuticas inclusivas y recomendaciones para mejorar el programa E+V. Las dos primeras se trabajaron a la luz de la literatura especializada de modo práctico, es decir, mediante cambios concretos a realizar. El último apartado se trabaja solo la cuestión empírica de cómo mejorar el programa de ingresantes.

Durante de esta investigación se arribaron a una serie de resultados. El primero de ellos se relaciona con el desarrollo teórico. A lo largo de la historia de la educación superior en Argentina en general, pero de la UBA en particular, se ha concebido a la misma como una educación para las elites. Las personas más privilegiadas contaban con el acceso a la educación superior. Luego de la reforma del '18 y con el correr de los años, la educación

superior se masifica. Se habla de la democratización de la educación superior, de la inclusión y de la calidad educativa. El hallazgo, es que la lógica que sustenta esta democratización, es la igualdad de oportunidades. Lógica que se apoya en la mayoría de los tratados internacionales en relación con el quehacer de las organizaciones educativas. El análisis realizado en esta investigación presenta como uno de los resultados que la igualdad de oportunidades invisibiliza las trayectorias educativas diferenciales. La potencia de esta lógica, culpabiliza a los propios estudiantes de sus fracasos o de sus éxitos, dando cuenta lo que en este estudio se ha denominado la falacia del mérito. Esta falacia borra la violencia simbólica, y solo priman las capacidades individuales.

Efecto de este desarrollo teórico, ha sido pensar la universidad cívica como el marco necesario para una universidad como es la UBA. La necesidad de implicar a la comunidad interna como externa con relación al concepto de responsabilidad. Responsabilidad que solo puede verse reflejada en tanto reflexión e inclusión de las diversas voces involucradas. Repensar la universidad desde en el marco de la responsabilidad, revisando sus valores y su cultura, es indispensable para desarmar el mito del ingreso irrestricto como única medida en relación a la accesibilidad a la educación superior. La noción de universidad cívica funciona como uno de los hallazgos teóricos para que la universidad se piense a sí. Es un concepto que revaloriza los pilares de la universidad post Reforma Universitaria de 1918. Pensar la responsabilidad dentro de la universidad, implica pensar en características diferentes, ya que es una organización que no solo produce conocimiento, sino que instruye profesionales que serán los decisores dentro de las organizaciones del país en el futuro. Asimismo, la universidad tiene otro eje que es su relación con la comunidad, siendo el vértice extensionista de la universidad pública cuya responsabilidad social es ineludible.

Iniciado el desarrollo metodológico y de trabajo de campo, los resultados versaron en relación con el hallazgo de algunas variables sociodemográficas que era necesario tener en cuenta para estudiar el fenómeno de la deserción universitaria. Tener hijos, trabajar más de seis horas y tener muchas horas de viaje entre el lugar de cursada y el lugar de residencia aumenta las posibilidades de deserción. Tener padres con títulos universitarios y provenir de escuelas privadas aumenta las posibilidades de permanecer en el sistema. Así, pudo inferirse que los ingresos familiares son un factor determinante, tal como lo plantea la literatura, quienes provienen de familias con mayores ingresos tienen más posibilidad de graduarse que quienes vienen de familias vulnerables. A pesar de ello, otro de los hallazgos fue, que la inclusión de los estudiantes, a través de las biografías narrativas, podía agregar valor a estas primeras variables. La inclusión de los actores sociales que son afectados por el fenómeno

dio pauta para realizar análisis en relación con qué acciones realizaba, o no, la universidad. Qué debía modificarse para incluir a los estudiantes.

En el análisis de las biografías narrativas, aparece claramente con diversos significantes, la cuestión del mérito, y se consolida la falacia del mérito, apoyando el hallazgo inicial. Al ser la UBA una organización prestigiosa, posicionada en los *rankings* internacionales y con muchos investigadores y funcionarios reconocidos, el mérito, el esfuerzo personal, la voluntad propia y las habilidades individuales son las características para el éxito. La meritocracia comienza a reproducirse entre los estudiantes, siendo entonces una consecuencia que lo que debe modificarse son ciertas rutinas, costumbres y hábitos que tanto los estudiantes, los docentes, el personal de apoyo como los gestores reproducen para sostener esta falacia.

Cuando se realizó el análisis pormenorizado de las acciones que la universidad lleva a delante como apoyo a los ingresantes, se encontraron muy pocas acciones que pueden denominarse propedéuticas inclusivas. Una se relaciona con un programa focalizado para una población específica y otra para estudiantes que no necesariamente pueden considerarse ingresantes. Así mismo, por parte de los gestores, se repitió la marca “Orgullo UBA” en relación con el prestigio y, en esa misma línea, con el mérito. El resultado del análisis es que permanecer en la UBA es un privilegio que no todos pueden sostener, pues se trata de habilidades individuales y esfuerzos personales. Esa invisibilización, nuevamente, da cuenta de la falacia de la igualdad de oportunidades cuando los lugares de partida son diferentes. También da cuenta de la ambivalencia del discurso entre la inclusión y la calidad educativa por el prestigio de la universidad.

La inexistencia de un sistema de seguimiento, fue uno de los hallazgos más valiosos. La universidad cuenta con las herramientas para implementar un sistema de monitoreo a través de sus sistemas informáticos. Es por ello que se presentaron, como resultado de los análisis realizados, las recomendaciones para intervenir en los factores de deserción universitaria. Se expusieron, en primera instancia, las recomendaciones para evitar la deserción en general. Para ello es necesario contar con un compromiso organizacional que rompa con la lógica meritocrática bajo la justificación de la igualdad de oportunidades en el acceso gratuito e irrestricto. Posteriormente, se planteó cómo hacer que las acciones llevadas adelante por la UBA puedan ser consideradas propedéuticas inclusivas considerando que su mayor falencia está en el componente de la reflexividad y la participación de los involucrados. Con la mejora de estas dos dimensiones, sería posible llegar al posicionamiento de la universidad como una universidad cívica. Finalmente, se presentaron seis recomendaciones concretas para mejorar

el programa E+V. En relación con ello, se sugiere retomar algunas antiguas prácticas e incorporar nuevas.

Durante el análisis realizado, otro de los hallazgos obtenidos es que es necesario sostener la excelencia y la calidad educativa en contextos de masividad. Pensar en acciones propedéuticas inclusivas, con la participación activa de los jóvenes, es un posible inicio. Para ello se necesita trabajar el imaginario de la meritocracia, el prestigio y la marca “Orgullo UBA” para evitar las decepciones individuales problematizado socialmente la cuestión. En ese sentido, armar un proceso de seguimiento, que incluya la trazabilidad de cada uno de los estudiantes por medio de grandes volúmenes de datos, sería una novedad para trabajar la cuestión. Pensar en políticas diferenciadas y diversas para los jóvenes que más lo necesitan daría cuenta del marco de responsabilidad de la universidad cívica.

Como resultado del análisis del programa E+V, se visualiza que cuenta con una serie de potencialidades aún no explotadas para trabajar la problemática de la deserción. Cuenta con un objetivo claro para disminuir la deserción. Sin embargo, le falta el compromiso y la integración del resto de la comunidad académica y su instalación como única puerta de entrada para todos los estudiantes ingresantes de la FCE. También es necesario implementar un seguimiento pormenorizado e individualizado de cada uno de los estudiantes que ingresan al programa. Uno de los resultados más importantes han sido las recomendaciones sobre el modo de comunicación que existe entre la organización y los estudiantes, especialmente en los primeros años, el cual es fragmentado y descoordinado.

Los análisis desarrollados dan cuenta que, las acciones propedéuticas inclusivas son posibles dentro de universidad, la UBA cuenta con los recursos tanto materiales como de personal, cuenta con las instalaciones y con la capacidad de innovación y creatividad propias de una universidad con 200 años de existencia. Luego de más de treinta años de vigencia, es necesario repensar el sistema de ingreso de la universidad, modificar sus acciones internas para contener a los nuevos jóvenes. El CBC, junto a programas como La Previa de la UBA o el programa E+V, pueden ser la punta de lanza para reflexionar, críticamente, sobre los *habitus* académicos que sostienen la organización en la hegemonía de la igualdad de oportunidades y el mérito como única opción para terminar los estudios superiores.

Una de las principales transferencia brindada hacia la comunidad académica es la noción de acciones propedéuticas, cuyo concepto se fortalece con el adjetivo “inclusivas”, no solo como noción, sino como modo de gestión de acciones preventivas dentro del ámbito de la educación superior. Asimismo, la transferencia hacia la universidad es detectar los factores de deserción universitaria preponderantes en los ingresantes a la FCE-UBA. Esto último

redunda colateralmente en beneficios hacia otras partes involucradas, a saber, el Estado, la comunidad, la universidad, los estudiantes y sus familias. Sostener un sistema de seguimiento preventivo, dando respuestas focalizadas a determinados estudiantes con mayor riesgo de desertar, a través de los sistemas de grandes volúmenes de datos puede ser la transferencia práctica más importante.

Es necesario, que la política educativa, especialmente en el nivel superior, de cuenta de la imprudencia de la igualdad de oportunidades, cuando ésta es inexistente. Esta igualdad de oportunidades invisibiliza la falacia del mérito, borra las diversidades de origen y las trayectorias educativas diferenciales, culpabiliza y responsabiliza individualmente a los estudiantes y sus familias. Una cuestión que debería ser potestad y responsabilidad del Estado. El Estado debe brindar las herramientas para evitar que se sostengan los privilegios de unos pocos excluyendo a la mayor parte de la sociedad. Por lo cual, la reflexión en relación con la inclusión de las poblaciones vulnerables y con menor cantidad de posibilidades, es una transferencia indispensable para pensar una nación no sólo más unida, sino más desarrollada y democrática, instalando la responsabilidad de una universidad cívica.

Queda pendiente analizar la cultura organizacional de la universidad, para dar cuenta de otros mitos que se sostienen, en miradas diferenciales en correspondencia con cada una de las carreras de la FCE. Se ha vislumbrado que las carreras fomentan modos muy distintos, entre la masividad de las carreras de administración y contador, en relación con las demás. Si bien se desarrollaron algunos lineamientos, desde la sociología de las organizaciones es posible dar cuenta de estudios de este tipo.

A su vez, otra línea de investigación implica la irrupción del COVID 19. Si bien se han presentado análisis preliminares, queda como una futura línea de investigación cuál es el impacto de la educación de emergencia en los estudiantes y docentes, tanto para quienes se recibieron en pandemia, como quienes iniciaron sus estudios, e incluso los estudiantes que cursaron su nivel medio. La deserción en la educación de emergencia debe ser tomada como un fenómeno especial, a la manera de una crisis.

Queda pendiente la posibilidad de implementar un sistema de seguimiento, a través de las variables estudiadas, y ver su evolución por cohortes, dando cuenta de las políticas específicas que se pongan en marcha. Asimismo, ha quedado sin desarrollar la cuestión de la mirada de Latinoamérica en relación con la educación superior. Se han tomado como desarrollos algunas nociones del norte, pero se entiende que es necesaria la revisión de la

cuestión local, de la región, para dar cuenta de ciertas particularidades del desarrollo sociohistórico de la mirada de los estudios superiores en esta parte del mundo.

Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2015). La universidad y los desafíos de la pedagogía. *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, 351-382.
- Acin, A., Getto, A., Krichesky, M., Malet, O., Mujica, M. y Rodríguez, H. (2016). *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Noveduc libros.
- Acuña Apuente, P. (2016). Construyendo RSU desde la óptica del no Poder. Empowerment y ciudadanía universitaria. En: *Por la senda de un futuro sustentable. Propuestas y acciones con responsabilidad social. Memorias II Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria*. Santiago Peredo Parada Editor.
- Agar, M. (1996). *The professional stranger*. (2ª ed.). San Diego: Academic Press.
- Aliste Romo, M., López Real, D., Tovar Martínez, J. y López Bravo, I. (2004). Estilos de aprendizaje de estudiantes de nutrición y dietética: Facultad de Medicina, Universidad de Chile. *Revista Praxis* 5(5), 9-24.
- Altbach, P., McGill y Peterson, P. (Eds). (2000). *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Editorial Biblos.
- Alvarado, H., Sánchez, I. y Uribe, M. (2000). Correspondencia entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Boletín de Investigación Educativa Facultad de Educación*, 15, 70.
- Álvarez, J. (1997). *Etiología de un sueño o el abandono de la universidad por parte de los estudiantes por factores no académicos*. Universidad Autónoma de Colombia. Sistema Universitario de Investigaciones.
- Aragón, I. J. V., Arteaga, H. U., Altieri, I. M. S. y Rodríguez, M. A. G. (2018). La Responsabilidad Social en jóvenes tutorados de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Educateconciencia*, 19(20).
- Arriagada, P. (1993). *Universidad para los más Capaces sin Discriminación Social*. Mimeo.
- Bachelor, A. y Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. l'Université Laval.
- Barbero, C., Adelina Calvo, A., Manrique, R., González y G. Nespral, C. (2005). *Con lugar a dudas. Hilos y raíces del pensamiento crítico*. Límite.
- Barefoot, B., Gardner, J., Cutright, M., Morris, L., Schroeder, C., Schwartz, S., Siegel, M. y Swing, R. (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Bayrón, C. E. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto: Marco teórico para el estudio y medición de la auto-eficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 28-49.
- Bean, J. (13-17 de abril de 1981). *The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition* [Presentación en papel]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, Estados Unidos.
- Bean, J. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.

- Bean, J. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129–148.
- Bean, J. (1990). Understanding why students stay or leave. The strategic management of college enrollments. *San Francisco: Jossey-Bass*, 617–645.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 9-49.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. NBER
- Becker, G. (1983). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The University of Chicago.
- Becker, G. (2001). Capital Humano en la Nueva Sociedad. *Presentación en la Fundación DMR*.
- Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. A sociological perspective. En Braxton, J. (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press.
- Bertaux, Daniel. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29,14-25.
- Blomqvist, A. y Jiménez, E. (1989). The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options. *Working Paper Series*, 240.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewoods Cliffs. Prentice-Hall.
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay: entre 1997 y 2006*. Ediciones Universitarias.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. Muralla.
- Bourdieu, P. (1986). The force of law: Toward a sociology of the juridical field. *Hastings LJ*, 38, 805.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon J. C., Passeron, J. C. (1975). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Routledge.
- Bruce, A. y Bruce, D. (2019). Genome editing and responsible innovation, can they be reconciled? *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 32(5), 769-788.
- Burneo, A. y Yunga, D. (2020). Acceso de los Jóvenes a la Educación Universitaria en el Ecuador: Reformas, Políticas y Progreso. *Sisyphus—Journal of Education*, 8(2), 70-85.
- Cabrera, A., Castañeda, M. y A. Nora. (1992). The role of the finances in the persisting process: a structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.

- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 143-164.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A. y Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.
- Cabrera, O. M. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1), 8.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 171-201.
- Carnoy, M. (1976a). The role of education in a strategy for social change. En M. Carnoy y H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 269-290). Longman.
- Carnoy, M. (1976b). International educational reform: The ideology of efficiency. En M. Carnoy y H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 245-268). Longman.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education, *International Labour Re-view*, 134(6), 653-673.
- Carvajal, A. y Rojas, R. (2013). *Factores que inciden en la deserción de los estudiantes en la USTA Colombia*. Universidad Santo Tomás.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 9-36.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Gedisa.
- Castrillon Arango, N., Sánchez Santa, A. y Vanegas Osorio, M. E. (2018). *Impacto de las monitorias académicas como estrategia de permanencia estudiantil, para la prevención de la deserción en los estudiantes de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Bello entre el año 2017 y 2018* [Disertación doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Colecciones digitales.
- Cely Atuesta, D. C. y Durán Gamba, M. G. (2014). *Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil*. IV Conferencia latino-americana sobre o abandono, Medellín, Colombia.
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-32.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chen, R. y DesJardins, S. (2010). Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *The Journal of Higher Education*, 81(2), 179–208.
- Chicharro, M. N. y Carrillo, I. A. (2009). La responsabilidad social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de León*, (9), 157-180.

- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Ediciones AKAL.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Pearson.
- Crossland, F. (1976). The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education. *Prospects*, 6(4), pp. 526-539.
- Cueva, M. A. L., & Terrones, S. A. C. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y representaciones*, 8 (SPE3), 588.
- Daza, C. G. (2020). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior que ofertan programas por ciclos propedéuticos en Bogotá 2010-2020: revisión de la literatura. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 71-90.
- de la Cruz Ayuso, C. y Santos, P. S. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad (ESS)* ISSN: 0798-1228/ISSN: 2610-7759 (En línea), 13(2), 17-52.
- de los Derechos Humanos, D. U. (1948). Naciones unidas. *HRC/Gen I/Rev*, 5, 26.
- Delfino, J. (2004). Educación superior gratuita y equidad. En O. Barsky, V. Sigal, & M. Dávila, *Los desafíos de la universidad argentina* (págs. 189-203). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina
- Delfino, J. & Ponce, C. (1998). La demanda privada de educación superior. En J. Delfino, H. Gertel, & V. Sigal, *La educación superior técnica no universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias* (págs. 79-104). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Denzin, K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Denzin, K. Norman. (1978) *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. Mc Graw Hill
- Denzin, K. y Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología*, 26(3), 100-104.
- Dilthey, W. (1944). *El Mundo Histórico*. FCE.
- Domínguez Pachón, D. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*, 8, 37-67.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI editores.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI editores.
- Durán, D., Pérez-Almonacid, R., Rodríguez, A., Reverón, C. y Pinto, M. (2007). *Cuestión de Supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Durkheim, E. (1906). *La determinación del hecho moral*. Ed. Península.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y sociología*. Ed. Península.
- Durkheim, E. (1985a). *La división del trabajo social*. Ed. Planeta-Agostini.
- Durkheim, E. (1985b). *Las reglas del método sociológico*. Ed. Premia.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya SA.
- Eaton, S. B. y Bean, J. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36(6), 617-645.
- Elisondo, C., Dondo, D. y Rinaudo, M. (2008). Oportunidades para la creatividad en la universidad: las actividades extra-curriculares. Presentado en el *III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Posadas. 5, 6, y 7 de agosto de 2009. Recuperado el 10 de julio de 2010. ISBN: 978-987-657-080-0.
- Elkins, S. A., Braxton, J. y James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, 41, 251-268.
- Espinoza, O. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*. University of Pittsburgh.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Europea, U. (2001). Comunicación de la comisión relativa a la responsabilidad social de las empresas: una contribución empresarial al desarrollo sostenible.
- Europea, U. (2002). Libro verde de la Comisión Europea. *ESADE-IPES*.
- Europea, U. (2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. *Incremento del impacto de la política de desarrollo de la UE: Programa para el Cambio*.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ezcurra, A. M. (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad*. EDUNTREF.
- Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2017). Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores. *Dipòsit Digital de Documents*.
- Fassio, A., Pascual, L. y Suarez, F. (2002). *Introducción a la metodología aplicada al saber administrativo*. Ediciones Cooperativas.

- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba-IESALC/UNESCO.
- Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34.
- Fischer, M. (2007). Settling into campus life: Differences by race/ethnicity in college involvement and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78, 125–161.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research* (Reading Mass). Addison-Wesley.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement guide to students as partners in school change. Student voice in schools*. Recuperado de www.soundout.org.
- Fuenmayor, J. G., & Bolaños, C. M. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2, 49-55.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Ideología e imagen: la ocultación en la prensa de la violencia social o lo políticamente correcto. *Discurso & Sociedad*, 4 (4), 853-892.
- García Ferrando, M. Ibáñez, J y Alvira, F. (Eds.) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Alianza Universidad.
- García Guardilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Revista de Educación Superior, CRESALC-UNESCO*, 2 (2), 73-93.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gessaghi, V., & Llinás, P. (2005). Democratizar el acceso a la educación superior. *Centro de Implementación de Políticas Públicas Para la Equidad y el Crecimiento*.
- Giovagnoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Glaser, B. (1992). *Emergence vs. forcing: basics of grounded theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Goddard, J. (2009). *Reinventing the Civic University*. NESTA.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. y Vallance, P. (2016). Introduction: why the civic university? In *The Civic University*. Edward Elgar Publishing.
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Estudio IESALC.
- Goodson, I. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Teachers College Pres.
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58.

- Guajardo, P. H., Mato, D., Grimaldo, H., Gacel-Ávila, J., Lemaitre, M. J., Guarga, R. y Ramírez, R. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. UNESCO
- Guevara, L. E. T. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Haddad, V. y Lorenzi, G. (2021a). Resoluciones organizacionales de la Universidad de Buenos Aires frente al COVID 19: de la reacción a la propedéutica. Presentado en el *II Congreso Iberoamericano: Docentes en pandemia. 5 al 16 de julio 2021. Congreso virtual*.
- Haddad, V. y Lorenzi, G. (2021b). Apreciaciones de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires frente al COVID 19: Marco general y experiencias docentes. Presentado en el *II Congreso Iberoamericano: Docentes en pandemia. 5 al 16 de julio 2021. Congreso virtual*.
- Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Herder Editorial.
- Hernández, R. D. y Saldarriaga, A. (2009). Gestión de la responsabilidad social universitaria. Caso: Escuela de Ingeniería de Antioquia -EIA-. *DYNA*, 76(159).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-HILL. Interamerica Editores, SA.
- Herrera-Sánchez, G. (2016). Paradigma de la educación virtual y los nuevos escenarios de aprendizaje. *Educación Superior*, (21), 75-90.
- Herrera, I., Palmeros, M., Refugio, J., García, V., & la UNAM, F. E. S. (2021). Implicación en la investigación con jóvenes universitarios. Lo que vino a movilizar la pandemia. *Directorio*, 10(40).
- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 38-52.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17, 91-108.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 602-611.
- Jiménez Guerra, Y., y Ruiz González, M. D. L. Á. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165.
- Jimenez, E. (1986). The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency. *The World Bank Research Observer*, 1, 111-129.

- Johnstone, B. Shroff-Mehta. P. (2000) *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo.
- Juarros, F. & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en argentina. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*. Vol. 12, Nro. 3: 483-504.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Lacomba, N. E., Díaz, L. y Tituaña, J. (2018). Gestión universitaria sostenible para la excelencia organizacional. *HOLOPRAXIS*, 2(1), 057-073.
- Lafortune, L. (1993). *La recherche qualitative: ses définitions, ses caractéristiques, ses applications*. Notas de seminario.
- Landau, M., & Cerrato Pragman, T. (2021). La encuesta y el vínculo pedagógico emergente en la educación superior: Análisis de caso en Argentina y Suecia en el contexto de aislamiento provocado por la pandemia del COVID-19. *Revista IRICE*, (41), 65-93.
- Lavín, A. R. P. (2012). *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Vol. 4). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lemaitre, M. J. y Durán, F. (2013). *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público*. Universidad San Sebastián.
- Lemaitre, M. J., Aguilera, R., Dibbern, A., Hayt, C., Muga, A. y Téllez, J. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba
- Ley 17622 de 1968. Ley de creación del Instituto de estadística y censos. 25 de enero de 1968.
- Ley 25326 de 2000. Ley de creación del Instituto protección de los datos personales. 4 de octubre de 2000.
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía. *Serie Documentos. Borradores de Investigación*, 95. Universidad del Rosario.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Lorenzi, G. (2012a). Acerca de la implicación en el acto de investigación. Investigación de una política pública en el campo de la educación superior. Presentado en el *IV Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología, XIX Jornadas de investigación y VII Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, del 27 al 30 de noviembre.
- Lorenzi, G. (2012b). *Políticas de contención, sostén y acompañamiento en el ingreso a la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.

- Lorenzi, G. (2020). La deserción universitaria en ingresantes de la FCE-UBA. Recomendaciones para una formación propedéutica responsable en el marco del desarrollo cultural. En Gutiérrez y Lorenzi (Comp.) *Instituciones e industrias culturales. Planificación y desarrollo territorial*. ImagoMundi.
- Lorenzi, G. (2021a). Acciones organizacionales de la UBA frente al COVID-19: de la reacción a la propedéutica en el marco del desarrollo cultural. En Gutiérrez y LLairó (Comp.) *El COVID-19. Crisis, desafíos y nuevas estrategias socioeconómicas y culturales*. ImagoMundi.
- Lorenzi, G. (2021b). Acciones organizacionales de la UBA frente al COVID-19: las acciones organizacionales desde el punto de vista estudiantil en el marco del desarrollo cultural. En Gutiérrez y Lorenzi (Comp.) *Generando valor. Instituciones e industrias culturales*. ImagoMundi.
- Lorenzi, G. (2022a). Acciones propedéuticas inclusivas. Análisis de las narrativas de los estudiantes de FCE – UBA. *Revista Desafíos del Desarrollo*. Instituto de Desarrollo Regional y de la Pequeña y Mediana Empresa. Universidad Nacional del Oeste. En proceso de edición.
- Lorenzi, G. (2022b). El impacto de la educación de emergencia en la FCE UBA. Reflexiones sobre la post pandemia. En M. Gutiérrez y G. Lorenzi (Comp) *Desafíos en salida. Post pandemia y desarrollo*. Imago Mundi. En proceso de edición.
- Lourau, R. (1994). *Análisis Institucional*. Amorrortu.
- Luhmann, N. y Schorr, K.-E. (1993). *El sistema educativo: problemas de reflexión*. Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N., Beriain, J. y Blanco, J. M. G. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Trotta.
- MacFarlane, B. (2008). El servicio en la vida académica. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 215-230). Octaedro.
- Malaney, G. D. y Shively, M. (1995). Academic and social expectations and experiences of first year students of color. *NASPA Journal*, 32(1), 3–18.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Martínez, O. y Picco, J. E. (2001) *Responsabilidad social de las Universidades*. DT. UBA.
- McGregor, J., y Wetmore, J. M. (2009) Researching and teaching the ethics and social implications of emerging technologies in the laboratory. *Nanoethics*, 3, 17–30
- Mead, G. (1934) *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. En Denzin (1978) *The Research Act*. McGraw-Hill.
- Mejlgaard, N., Christensen, M. V., Strand, R., Buljan, I., Carrió, M., Giralt, M. C. y Rodríguez, G. (2018). Teaching responsible research and innovation: a phronetic perspective. *Science and Engineering Ethics*, 1-19.
- Mena, M. S. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.

- Meo, A. (2009). Reflexividad e investigación cualitativa. En A. Meo, y A. Navarro, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en investigación* (pp. 31-46). Omicron System.
- Merrian, S. B. (1998). *La Investigación Cualitativa y Aplicaciones de Estudio de Caso en Educación: Revisado y Extendido de la Investigación de Estudio de Caso en Educación*.
- Mills, C. W., Germani, G. y Torner, F. M. (1961). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Mitcham, C. (2003). Co-Responsibility for Research Integrity. *Science and Engineering Ethics*, 9, 273-290
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, 202-221.
- Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, E., Gentili, P. y Aboites, H. (Comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 86-103). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 269–276.
- Montes, I., Almonacid, P., Gómez, S., Zuluaga, F. y Tamayo, E. (2010). Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad. *EAFIT. Cuadernos de Investigación*, 81.
- Moreira-Mora, T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21(108).
- Mori Sánchez, M. D. P. (2014). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <https://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2018). De la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 1(2), 74-79.
- Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Muñoz Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Innovar*, 17(30), 31–46.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Expanded edition*. National Academies Press.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, C. y Kurpius, S. E. R. (2006). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 8, 345–358.
- Oiler, C. J. (1986). Phenomenology: The method. En P. L. Munhall y C. J. Oiler (Eds). *Nursign Rsearch: a qualitative perspective* (pp. 69-84). Appleton-Centry-Crofts.

- Oloriz, M., Lucchini, M. L. y Ferrero, E. (2008). Relación entre el rendimiento académico de los ingresantes y el abandono de los estudios universitarios: comparación entre carreras de Ingeniería y Económicas. Presentado en *VIII Coloquio de gestión universitaria de América del Sur, Lujan: Universidad Nacional de Luján*.
- Owen, R. y Goldberg, N. (2010). Responsible innovation: a pilot study with the UK Engineering and Physical Sciences Research Council. *Risk analysis: An international journal*, 30(11), 1699-1707.
- Owen, R., Macnaghten, P. y Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and public policy*, 39(6), 751-760.
- Owen, R., Stilgoe, J., Macnaghten, P., Gorman, M., Fisher, E. y Guston, D. (2013). A framework for responsible innovation. *Responsible innovation: managing the responsible emergence of science and innovation in society*, 31, 27-50.
- Pansera, M. y Owen, R. (2020). Multiplicidad interpretativa en las prácticas de investigación e innovación responsables en 12 países: análisis y resultados. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24(43).
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165- 174.
- Parrino, M. (2014) *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción universitaria*. Editorial Biblos.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. En *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 32–40). SAGE.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass.
- Pattnayak, S. (1996). Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America. En S. Pattnayak, (Ed.), *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America* (pp. 203-222). University Press of America.
- Pérez Lindo, A. (2000). Prólogo. En P. Altbach y P. McGill Peterson, *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional* (pp. 9-16). Editorial Biblos.
- Pérez Lindo, A. (2017). *La educación superior argentina. 1983-2015: diagnóstico y perspectiva*. EUDEBA.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Petras, J. (1999). Globalization: A Critical Analysis. En R. Chilcote (Ed.), *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals* (pp. 181-213). Kluwer Academic Publishers.
- Pineda Báez, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Universidad de La Sabana.
- Pineda Báez, C. (2011). *Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
- Polewchak, J. L. (2002). The effects of social support and interpersonal dependency upon emotional adjustment to college and physical health. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Consortium for Professional Psychology process: *A structural model*. *Research in Higher Education* 33: 571-593.

- Pousadela, I. M. (2007). La imposible (auto) reforma de la política. Lecciones de la experiencia argentina, 1997-2007. *Latin American Studies Center Working Papers*, (18).
- Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. Oxford University Press for the World Bank.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación en América Latina*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Ramírez, G. (2009, del 15 al 28 de junio). Deserción universitaria en la UNMSM. *San Marcos al día*, 193(5).
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., Crozierb, G., Claytonb, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Resolución Consejo Directivo de la facultad de Ciencias Económicas N°2675/20.
- Resolución Consejo Superior N° 323. Creación del CBC.
- Resolución Decano ad-referéndum del Consejo Directivo N°294 del 27 de mayo.
- Resolución Decano ad-referéndum del Consejo Directivo N°310 del 11 de junio.
- Resolución Director de Ciclo Básico Común N°328 del 15 de mayo.
- Resolución N° 108. Boletín Oficial de la República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, 15 de marzo de 2020.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°270 del 8 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°341 del 12 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°342 del 12 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°345 del 15 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°346 del 16 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°347 del 17 de marzo
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°352 del 18 de marzo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°357 del 19 de marzo, aprobada por Resolución de Consejo Directivo N° 2580/20.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°433 del 16 de abril.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°476 del 12 de mayo.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°594 del 12 de junio.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°630 del 25 de junio.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°634 del 26 de junio.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°663 del 8 de julio
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°738 del 22 de julio.
- Resolución Rector ad-referéndum del Consejo Superior N°801 del 5 de agosto.

- Resoluciones Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 344 (12/3/2020) y sus modificatorias: N° 161 (20/3/2020), 420 (31/3/2020), 428 (12/4/2020), 437 (26/4/2020), 475 (11/5/2020), 516 (25/6/2020), 583 (8/6/2020), 637 (29/6/2020), 706 (20/7/2020), 796 (3/8/2020).
- Resoluciones Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 362 (19/3/2020) y sus modificatorias: N° 414 (25/3/2020), 417(20/3/2020), 452 (30/4/2020), 512 (22/5/2020).
- Resoluciones Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 362 (19/3/2020) y sus modificatorias: N° 414 (25/3/2020), 417(20/3/2020), 452 (30/4/2020), 512 (22/5/2020).
- Resoluciones Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 530 del 28 de mayo y N°555 del 3 de junio.
- Resoluciones Rector ad-referéndum del Consejo Superior N° 530 del 28 de mayo y N°555 del 3 de junio.
- Rincón, I. K., Suarez, S. A., & Suarez, A. (2020). Impacto del programa Jóvenes en Acción en la deserción estudiantil en tiempos de Covid-19. *Espacios*, 41(42), 304-315.
- Ríos Guzmán, R. y Pineda, L. (2016). Factores Relacionados Con Deserción Temprana En Estudiantes De Medicina. *En Congresos CLABES*.
- Rivière, B. (1999). The Psychosocial Process of College Dropout: The CEGEP Experience. *Canadian Journal of Counselling*, 33(4), 277–92.
- Rodríguez-Urrego, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, (51), 49-66.
- Rojas, J. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Revista Académica Hologramática*, 10(4), 75-94.
- Román Pérez, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 263-278.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Manantial.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143.
- Salcedo Escarria, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Académica y Virtual*, 3(1), 50–60.
- Salmi, J. (1991). *Perspectives on the Financing of Higher Education*. Banco Mundial.
- Salvador, A. C., & Rada, T. S. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina UNMAM*, 63(4), 301-311.
- Sand, J., Robinson Kurpui, S. E. y Dixon Rayle, A. (2004). Academic stress and social support factors in Latino and Euro-American male and female college students. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI*.

- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Prentice Hall.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Seminara, M. P. y Aparicio, M. T. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equivocado? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 44-72.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior* (No. 378.1057). Argentina.
- Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*. Universidad de Belgrano.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- Stake, R. E. (1994). Estudios de caso. *Handbook Qualitative Research*. (págs. 236-247). California USA: Sage publicaciones.
- Sternberg, R. J. (1985), General intellectual ability, en R. Sternberg (Ed.), *Human Abilities: An Information*
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, New York, Penguin.
- Stilgoe, J., Owen, R. y Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research policy*, 42(9), 1568-1580.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks Sage publications.
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4).
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136.
- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. PPCOR-OLPED.
- Tedesco, J. C. (1985). Reflexiones sobre la universidad argentina. *Punto de vista*, 7, 24.
- Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, (12).
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. FCE/ Universidad Nacional de San Martín.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. ERIC.

- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (2005). Epilogue. Moving from theory to action. En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Praeger Publishers.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer, Dordrecht.
- Tobón, S. (2008). Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias. *Cife Ecoe*, 6-7.
- Torres Velázquez, L. y Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2).
- UNESCO (s/f). *Propedéutico USACH-UNESCO: un Modelo para armar Equidad*. Fundación Equitas.
- UNESCO-IESALC. (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES, Cartagena de Indias, Colombia.
- Upcraft, M. L. y Gardner, J. (1989). *The freshman year experience*. Jossey-Bass.
- Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. *Vallaes y Carrizo, Responsabilidad Social Universitaria*.
- Vásquez Martínez, C. R. y Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(3-4).
- Viteri-Moya, J., Jácome-Villacres, M. B. y Medina-León, A. (2013). Modelo conceptual para la planificación estratégica con la incorporación de la responsabilidad social universitaria. *Ingeniería Industrial*, 34(1), 77-86.
- von Schomberg, R. (2007). From the ethics of technology towards and ethics of knowledge policy and knowledge assessment. *SSRN Electronic Journal*.
- von Schomberg, R. (2011). *Towards Responsible Research and Innovation in the Information and Communication Technologies and Security Technologies Fields*. Comisión Europea.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. *Higher education. Handbook of theory and research*, 5, 289-322.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.
- Yepes, J. L. (2015). *La ciencia de la información documental: el documento, la disciplina y el profesional en la era digital*. Universidad Panamericana.
- Yorke, M. (1998a). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: Costs to the public purse, and some implications. *Higher Education*, 36(2), 181-194.

- Yorke, M. (1998b). Non-completion of undergraduate study: Some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189–201.
- Yorke, M. (1998c). Undergraduate non-completion in England: some implications for the higher education system and its institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59–70.
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., & Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 127-152.
- Zavala, E. A. C., Baque, N. A. C., Reyes, S. G. S., Pesantes, M. S. C. y Macías, V. M. G. (2018). La deserción estudiantil en los procesos de nivelación de la educación superior. UNESUM-Ciencias. *Revista Científica Multidisciplinaria.*, 2(2), 01-12.
- Zichi Cohen, M y Omery, A. (2003). Escuelas de Fenomenología: implicaciones para la investigación. En Janice Morse (Ed.). *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 160-182). Universidad de Antioquia.

Anexo 1: Encuesta para estudiantes FCE-UBA

Encuesta para estudiantes FCE-UBA

El propósito de este cuestionario para estudiantes que se hayan inscripto alguna vez a carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA (y por tanto hayan formado parte del Programa E+V), es realizar una investigación sobre los factores de deserción universitaria y las acciones organizacionales para evitarla.

Mediante la presente, se solicita tu autorización para participar de una investigación dirigida por el Dr. Pablo Matías Herrera para realizar el Doctorado en Ciencias Económicas de la UBA.

Al participar en este estudio, se te pedirá responder las preguntas del cuestionario. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de tu tiempo. La participación es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito, solo se usará para fines académicos y de investigación.

Si tenés alguna duda sobre esta investigación o el cuestionario aplicado, podés hacer las preguntas en cualquier momento o durante tu participación en él. Igualmente, podés retirarte del proceso sin que esto te perjudique. Si alguna de las preguntas del el cuestionario te parece incómoda, tenés el derecho de hacérmelo saber por correo: glorenzi@econ.uba.ar. Por cuestiones de contexto de pandemia, el solo hecho de responderlo equivale a tu autorización para usar los datos sociodemográficos para el estudio en cuestión, sin por ello utilizar datos privados.

Por tanto, acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Gimena Lorenzi. He sido informado(a) de que la meta de este cuestionario es analizar los factores de deserción universitaria y las acciones organizacionales para evitarla en estudiantes que hayan participado entre el 2009 y el 2021 en el programa para ingresantes E+V. Hay 24 preguntas en esta encuesta

Datos sobre la deserción

Se considera deserción de un nivel educativo como el abandono del sistema por parte de los estudiantes, este puede ser provocado por una serie de factores interrelacionados, los cuales se pretenden estudiar.

Te invito a que respondas con sinceridad las siguientes preguntas. La información que brindes será utilizada para evaluar factores de deserción y procesos y proponer estrategias que mejoren la permanencia en la universidad y la culminación completa de tus estudios.

Cuando decidiste estudiar esta carrera, ¿por quién crees que tomaste la decisión?*

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Elegí por mí mismo/a
- Por mi familia
- Por mi pareja
- Por mis amigos

Al iniciar la carrera *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Tenía una idea clara sobre la carrera que quería estudiar
- Estaba indeciso/a entre dos o más carreras
- No tenía ninguna idea sobre lo que quería estudiar
- No tenía ganas de seguir estudiando en la universidad

Si estuvieras estudiando actualmente y se te presenta una buena oportunidad de trabajo, ¿dejarías tus estudios? *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

En tu entorno social, ¿un familiar o alguien cercano ha tenido que dejar sus estudios?

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

Si conocés a alguien, escribí tu relación (primo, novia, padre) y la razón (trabajo, familia, dinero)

Por favor, escribí tu respuesta aquí:

¿Terminaste la carrera a la que te inscribiste en Ciencias Económicas?*

Seleccioná una de las siguientes opciones

- No, dejé de estudiar
- No, me cambié de carrera
- No, aún la estoy cursando

Si, ya me recibí

Datos sobre lo que pensás en relación con la universidad

Siempre pensando en el momento en que ingresaste a la UBA, respondé cada frase tildando cuán de acuerdo estás con cada frase. Solo debés elegir una opción en cada fila.

En cuanto a lo que te pasaba a vos cuando iniciaste tus estudios, donde: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo

Por favor, seleccioná la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Las expectativas que tenía con la universidad y la carrera se cumplen ampliamente	<input type="radio"/>				
Los conocimientos que traía del secundario eran suficientes para el nivel que pedían	<input type="radio"/>				
Tenía la sensación de que esta carrera no es para mi	<input type="radio"/>				
Los ingresos de mi familia alcanzaban para que estudiara sin trabajar	<input type="radio"/>				
Contaba con tecnología y conectividad para estudiar en mi casa	<input type="radio"/>				
Las becas de ayuda económica ayudaron a que pudiera estudiar	<input type="radio"/>				
La distancia de mi casa a mi facultad afectaba mi asistencia a clases	<input type="radio"/>				

En cuanto a la universidad en sí misma y el proceso de cursada, donde: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo

Por favor, seleccioná la respuesta apropiada para cada concepto:

	1	2	3	4	5
Las instalaciones de la universidad eran muy lindas, adecuadas y contaba con todo lo que necesitaba para estudiar	<input type="radio"/>				
Los talleres de ingreso a la universidad y de cómo convertirse en un estudiante universitario me ayudaron	<input type="radio"/>				
Los docentes tienen una solidez no solo pedagógica y técnica, en sino calidez humana	<input type="radio"/>				
Mi rendimiento académico fue adecuado para lo que estudiaba	<input type="radio"/>				
Cursar 3 materias por cuatrimestre era muy poco	<input type="radio"/>				
La carrera en sí misma es bastante difícil	<input type="radio"/>				

Datos sociodemográficos al momento de ingresar a la UBA

Cada ítem tiene opciones que se despliegan, elegí solo una

Año de nacimiento *

Solo se pueden introducir números en este campo. Por favor, escribí tu respuesta aquí:

Año de ingreso a la UBA *

Solo se pueden introducir números en este campo. Por favor, escribí tu respuesta aquí:

Año que terminaste la escuela media *

Solo se pueden introducir números en este campo. Por favor, escribí tu respuesta aquí:

Lugar de residencia *

Seleccioná una de las siguientes opciones:

- CABA
- GBA Norte
- GBA Sur
- GBA Oeste
- Resto del país

Nacionalidad *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="radio"/> Argentino/a | <input type="radio"/> Mexicano/a |
| <input type="radio"/> Boliviano/a | <input type="radio"/> Nicaragüense |
| <input type="radio"/> Brasileño/a | <input type="radio"/> Panameño/a |
| <input type="radio"/> Chileno/a | <input type="radio"/> Paraguayo/a |
| <input type="radio"/> Colombiano/a | <input type="radio"/> Puertorriqueño/a |
| <input type="radio"/> Costarricense | <input type="radio"/> Peruano/a |
| <input type="radio"/> Cubano/a | <input type="radio"/> Salvadoreño/a |
| <input type="radio"/> Dominicano/a | <input type="radio"/> Uruguayo/a |
| <input type="radio"/> Ecuatoriano/a | <input type="radio"/> Venezolano/a |
| <input type="radio"/> Estadounidense | <input type="radio"/> Países de Europa |
| <input type="radio"/> Guatemalteco/a | <input type="radio"/> Países de Oriente |
| <input type="radio"/> Hondureño/a | <input type="radio"/> Países de África |

Tipo de gestión de escuela media *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Pública
- Privada

Género según figura en el DNI *

- Femenino
- Masculino

Máximo nivel educativo obtenido por tu papá *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Primario
- Secundario
- Terciario
- Universitario
- Postgrado y más

Máximo nivel educativo obtenido por tu mamá *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Primario
- Secundario
- Terciario
- Universitario
- Postgrado y más

Estado civil al momento de ingresar a la UBA *

Por favor, seleccione **solo una** de las siguientes opciones:

- Soltero/a
- Casado/a
- En concubinato
- Viudo/a
- Separado/a

Cantidad de hijos al momento de ingresar a la UBA *

Solo se pueden introducir números en este campo. Por favor, escribí tu respuesta aquí:

¿Trabajabas al momento de ingresar a la UBA? *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- No
- Sí, menos de 4 h
- Sí, entre 4 y 6 h
- Sí, más de 6 h

¿De qué forma financiaste sus estudios universitarios cuando los iniciaste? *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Mis padres
- Otros familiares
- Mi pareja
- Alguna entidad (beca)
- Trabajaba y me mantenía

¿Con quiénes vivías al momento de iniciar los estudios? *

Seleccioná una de las siguientes opciones.

- Con mi familia cercana
- Con mi mamá
- Con mi papá
- Con amigos/as
- Con familiares lejanos (tíos, primos, etc.)
- Solo/a
- Pensión/residencia

¿Tenías personas a cargo cuando iniciaste tus estudios? *

Por favor, seleccioná **solo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

Si querés ampliar la información brindada aquí, deja tu teléfono con código de área y número y nos comunicaremos con vos a la brevedad.

Para este trabajo, es importante conversar y ampliar la información aquí brindada.

Por ejemplo, +549 (código de área) 11 (número) 66666666

Solo se pueden introducir números en este campo. Por favor, escribí tu respuesta aquí:

Muchas gracias por participar de este cuestionario. Si elegiste seguir participando de este estudio para mejorar las acciones organizacionales a fin de evitar la deserción, nos contactaremos a la brevedad para realizar una entrevista más pormenorizada.

Gracias por completar esta encuesta

Anexo 2: Guía de preguntas de biografías narrativas

Pregunta a personas que dejaron la FCE-UBA

¿Por qué cambiaste/dejaste de carrera?

¿La universidad hizo algo para retenerte? (antes o después de que lo hicieras)

¿Alguien se enteró que “dejaste”?

¿Cuáles crees que son los factores de deserción?

¿Cuáles crees que son los factores de éxito?

¿Conociste el programa económicas + vos?

Pregunta a personas que continuaron en la FCE-UBA

¿En qué año estas? ¿Cuántos años tardaste en hacer la carrera?

¿Cuáles crees que son las razones por las que te va bien?

¿Cuáles crees que son las razones por las que la gente deja?

Si tuviste algún problema en la carrera ¿quién te ayudó?

¿Conociste el programa económicas + vos?

Anexo 3: Guía de temas de entrevistas a gestores

¿Qué hace la organización para retener a sus estudiantes?

¿Se sabe cuáles son los factores de deserción y de permanencia?

¿Llevan estadísticas de control? ¿Tienen programas de seguimiento?

¿Qué medidas toma la universidad con relación al tema?

¿Qué datos hay en relación con la deserción?

¿Es un problema? ¿Por qué?

¿Cómo es la relación entre calidad académica y deserción/permanencia?

Algunos autores plantean que los mejores docentes deberían estar en el inicio de la carrera, es decir en el CBC/UBAXXI, ¿Cree que esto es o debería ser así?

Algunos autores plantean que la deserción se da en relación con un choque de capital cultural y las instituciones educativas reproducen las desigualdades de origen. Sin hacer nada al respecto, ¿Cree que la UBA está dentro de este pensamiento?

Anexo 4: Explicación de los modelos de probabilidad

El modelo Logit

Para exponer el modelo Logit, partimos del ejemplo anterior. Para el caso de ingreso disponible y la probabilidad de disponer de un automóvil propio, el modelo de regresión lineal tomaría la siguiente forma:

$$P_t = \beta_0 + \beta_1 X_t \quad (1)$$

donde X_t denota el ingreso disponible y $P_t = E(Y_t = 1|X_t)$ significa que la persona dispone de un automóvil propio. Consideremos ahora la siguiente representación de la disponibilidad del automóvil propio:

$$P_t = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_t)}} \quad (2)$$

Para mayor facilidad, lo exponemos como a continuación:

$$P_t = \frac{1}{1 + e^{-Z_t}} = \frac{e^{Z_t}}{1 + e^{Z_t}} \quad (3)$$

donde $Z_t = \beta_0 + \beta_1 X_t$. La ecuación (3) representa lo que se conoce como función de distribución logística (acumulativa).

Tal y como se puede apreciar, siempre que Z_t se encuentra dentro de un rango de $-\infty$ a ∞ , P_t se encuentra dentro de un rango de 0 a 1, y por otro lado, P_t no está linealmente relacionado con Z_t (y en consecuencia, con X_t), lo que cumple con la descripción hecha anteriormente sobre los modelos probabilísticos. Sin embargo, continúa existiendo un problema de estimación, ya que P_t es no lineal no solo en X_t , sino también en las β , como se ve a partir de (2). Esto implica, necesariamente, que no podemos estimar los parámetros con el procedimiento habitual de mínimos cuadrados ordinarios, pero este problema es más aparente que real porque (2) puede linealizarse, lo cual se demuestra de la siguiente manera. Si P_t , la probabilidad de disponer de un automóvil propio, está dada por (3), entonces $(1 - P_t)$, la probabilidad de no disponer de dicho automóvil, es:

$$(1 - P_t) = \frac{1}{1 + e^{Z_t}} \quad (4)$$

Por lo tanto, podemos formular:

$$\frac{P_t}{1 + P_t} = \frac{1 + e^{Z_t}}{1 + e^{-Z_t}} = e^{Z_t} \quad (5)$$

Ahora $\frac{P_t}{1+P_t}$ no es más que la razón de las probabilidades en favor de disponer de un automóvil propio, en otras palabras, la razón de la probabilidad de que una persona disponga de tal bien

respecto de la probabilidad de que no lo haga. Así, si $P_t = 0.75$, significa que las posibilidades son 3 a 1 en favor de que la persona disponga de dicho auto.

Si tomamos el logaritmo natural de (5), entonces tenemos:

$$L_t = \ln \frac{P_t}{1 + P_t} = Z_t = \beta_0 + \beta_1 X_t \quad (6)$$

L_t , el logaritmo de la razón de las probabilidades no solo que resulta lineal en X , sino que también es lineal en los parámetros (desde el punto de vista de estimación). L_t se denomina Logit, y de aquí el nombre modelo Logit para modelos como (6).

A continuación, se exponen algunas características de este modelo:

- Mientras que el modelo lineal de probabilidad asume que P_t está linealmente relacionado con X_t , el modelo Logit supone que el logaritmo de la razón de probabilidades está relacionado linealmente con esta última variable.
- Aunque L_t es lineal en X_t , las probabilidades en sí mismas no lo son. Esta propiedad contrasta con el modelo lineal de probabilidad de la ecuación (1), en donde las probabilidades aumentan linealmente con X_t .
- Aunque en el modelo bajo análisis se incluye solo una variable X_t , o regresora, se pueden añadir tantas como requiera la teoría subyacente.
- Si L_t es positivo, esto significa que cuando se incrementa el valor de la(s) regresora(s), aumenta la probabilidad de que la regresada sea igual a 1. Si L_t es negativo, la probabilidad de que la regresada iguale a 1 disminuye conforme se incrementa el valor de X_t . En otras palabras, el Logit se convierte en negativo y se incrementa en gran medida conforme la razón de las probabilidades disminuye de 1 a 0. Además, se incrementa en gran medida y se vuelve positivo conforme la razón de las probabilidades aumenta de 1 a infinito.
- De manera más formal, la interpretación del modelo dado en (6) es la siguiente: β_1 , la pendiente, mide el cambio en L ocasionado por un cambio unitario en X_t , es decir, da cuenta de cómo cambia el logaritmo de las posibilidades en favor de disponer de un automóvil propio a medida que el ingreso disponible cambia en una unidad. El intercepto β_0 es el valor del logaritmo de las posibilidades en favor de disponer de un auto propio si el ingreso es cero. Al igual que la mayoría de las interpretaciones de los interceptos, esta interpretación puede no tener sentido o carecer de significado.

- A medida que P_t va de 0 a 1 (es decir, a medida que Z_t varía de $-\infty$ a ∞), L_t va de $-\infty$ a ∞ . Esto significa que, aunque las probabilidades (por definición) se encuentran entre 0 y 1, los Logit no están acotados en esa forma.

El modelo Probit

Tal y como fuera mencionado, para explicar el comportamiento de una variable explicada dicotómica, se requiere de la utilización de una función de distribución acumulativa (FDA) apropiada. El modelo Logit hace uso de la función logística acumulativa, como se indica en (2), pero esta no es la única FDA posible. En algunas aplicaciones, la FDA normal se ha encontrado de mayor utilidad o aporte. El modelo de estimación que surge de la utilización de una FDA normal se conoce comúnmente como modelo Probit.

Con el fin de desarrollar dicho modelo, suponga que en el ejemplo de la disponibilidad de un automóvil propio la decisión de la i -ésima persona de tener dicho bien o de no tenerlo depende de un índice de conveniencia no observable I_t (también conocido como variable latente), determinado por una o diversas variables explicativas, digamos, el ingreso X_t , de manera que entre mayor sea el valor del índice I_t , mayor será la probabilidad de que la persona disponga de auto propio. I_t se define como:

$$I_t = \beta_0 + \beta_1 X_t \quad (7)$$

donde I_t es el ingreso de la i -ésima persona.

¿Cuál es la relación entre el índice (no observable) y la decisión real de ser propietario de un automóvil? Igual que antes, sea $Y_t = 1$ si una persona dispone de un auto propio y $Y_t = 0$ si no lo hace. Ahora bien, es razonable suponer que para cada persona hay un nivel crítico o umbral del índice, que podemos denominar I_t^* , tal que si I_t excede a I_t^* , la persona tendrá un auto propio y, de lo contrario, no lo hará. Tanto el umbral I_t^* como I_t no son observables, pero si suponemos que la variable está distribuida normalmente con las mismas media y varianza, es posible no solo estimar los parámetros del índice dado en (7), sino también obtener alguna información sobre el propio índice no observable. Este cálculo se muestra de la siguiente manera:

Con el supuesto de normalidad, la probabilidad de que I_t^* sea menor o igual que I_t se calcula a partir de la FDA normal estándar como:

$$P_t = P(Y = 1|X) = P(I_t^* \leq I_t) = P(Z_t \leq \beta_0 + \beta_1 X_t) = F(\beta_0 + \beta_1 X_t) \quad (8)$$

donde $P(Y = 1|X)$ representa la probabilidad de que un suceso ocurra dado(s) el (los) valor(es) de X o la(s) variable(s) explicativa(s), y donde Z_t es la variable normal

estandarizada, es decir, $Z \sim N(0; \sigma^2)$. F es la FDA normal estándar, que, escrita de manera explícita en él es:

$$F(I_t) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{I_t} e^{-z^2/2} dz \quad (9)$$

$$F(I_t) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{\beta_0 + \beta_1 X_t} e^{-z^2/2} dz \quad (10)$$

Como P representa la probabilidad de que ocurra un suceso, en este caso la probabilidad de disponer de un auto propio se mide por el área de la curva normal estándar de $-\infty$ a I_t , como se muestra en la imagen 2.

Ahora, para obtener información sobre I_t , el índice de utilidad, lo mismo que para β_0 y β_1 , se toma la inversa de (8) para obtener:

$$I_t = F^{-1}(I_t) = F^{-1}(P_t) \quad (11)$$

$$I_t = \beta_0 + \beta_1 X_t \quad (12)$$

donde F^{-1} es la inversa de la FDA normal. El significado de todo esto se aclara a continuación. En la imagen 2 se obtiene (de la ordenada) la probabilidad acumulada de disponer de un auto propio dado $I_t^* \leq I_t$, mientras que en la imagen 3 se obtiene (de la abscisa) el valor de I_t dado el valor de P_t , que es simplemente el inverso del primero.

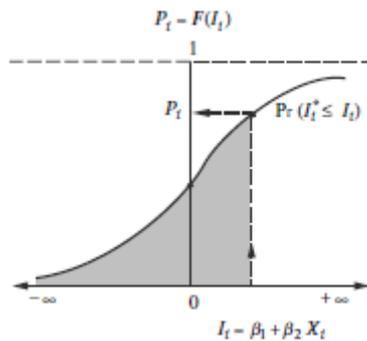


Imagen 2: dado I_t , lea P_t en la ordenada

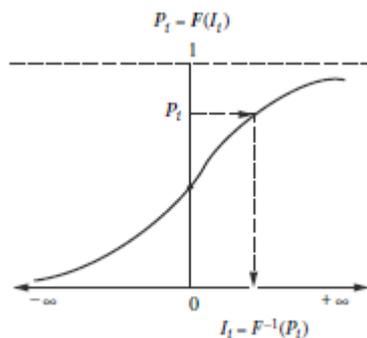


Imagen 3: dado P_t , lea I_t en la ordenada

Anexo 5: Variables operacionalizadas para el modelo de probabilidad

Variable	Tipo	Descripción	Valor
Decisión	Cualitativa	Disparador de la motivación del sujeto para iniciar sus estudios universitarios	1: por sí mismo 2: por su familia 3: por su pareja 4: por sus amigos 5: por otras personas
Inicio	Cualitativa	Motivación respecto a la carrera al inicio de sus estudios universitarios	1: indeciso 2: no tenía motivación 3: no tenía noción alguna 4: tenía una idea clara 5: otras razones
Entorno	Cualitativa	Influencia del entorno en la decisión de iniciar la carrera universitaria	1: SÍ 2: no tenía motivación 3: Ms/Mr.
Fin	Cualitativa	Terminación de estudios universitarios	1: SÍ 2: NO
Residencia	Cualitativa	Residencia del encuestado	1: Resto del país 2: GBA 3: CABA 4: Ns/nr
Nacionalidad	Cualitativa	Nacionalidad del encuestado	1: Argentina 2: Extranjero
Nivelm	Cualitativa	Nivel educativo de la madre	1: primario 2: secundario/terciario 3: universitario 4: posgrado o superior 5: Ns/nr
Nivelp	Cualitativa	Nivel educativo del padre	1: primario 2: secundario/terciario 3: universitario 4: posgrado o superior 5: Ns/nr
Estado civil	Cualitativa	Estado civil del encuestado	1: casado/concubinato 0: otro
Hijos	Cuantitativa	Cantidad de hijos del encuestado	1: SÍ 0: NO

Empleo	Cualitativa	Cantidad de horas que trabaja el encuestado	1: no trabaja 2: trabaja menos de 4 h por día 3: trabaja de 4 a 6 h por día 4: trabaja 6 o más horas por día
Financiamiento	Cualitativa	Forma de financiamiento de estudios universitarios	1: familia 2: ingresos propios 3: ingresos de la pareja 4: financiamiento de instituciones 5: Ns/nr
Convivencia	Cualitativa	Conviviente/s dentro del hogar	1: madre/padre 2: otros familiares 3: amistades 4: pensión/residencia 5: solos 6: Ns/nr
Persona a cargo	Cualitativa	El encuestado tenía personas a cargo	1: SÍ 0: NO
Escuelam	Cualitativa	Procedencia de la escuela media	1: Privada 0: Pública
Factor i	Cualitativa	Factor de deserción individual	Cuanto más alto es el valor, más aumenta la chance de terminar los estudios.
Factor s	Cualitativa	Factor de deserción socio-económico	Cuanto más alto es el valor, más aumenta la chance de terminar los estudios.
Factor o	Cualitativa	Factor de deserción organizacional	Cuanto más alto es el valor, más aumenta la chance de terminar los estudios.
Factor a	Cualitativa	Factor de deserción de responsabilidad académica	Cuanto más alto es el valor, más aumenta la chance de terminar los estudios.