

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las

Noviembre
14 -15 -16
2018



VIII CLABES
PANAMÁ - 2018

Octava Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

¿LAS POLÍTICAS NACIONALES DE INCLUSIÓN Y LAS CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES AMPLÍAN LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA? UNA PARADOJA DESDE BRASIL

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono.

Thiago Antônio de Oliveira Sá
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
oliveirasa@yahoo.com.br

Inmaculada Puertas Cañaverl
Universidad de Granada – UGR
ipuertas@ugr.es

Resumen. Las políticas de inclusión brasileñas han producido una expansión masiva en el número de estudiantes, principalmente de los no tradicionales, como se observa en la Universidad Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Sin embargo, si bien las políticas inclusivas tienen un efecto inclusivo, las tasas de deserción en esta universidad aumentan, y las características más asociadas a la deserción son las de los estudiantes no tradicionales: trabajadores, mayores y a tiempo parcial (BEAN y METZNER, 1985). La masificación de la enseñanza superior resulta una inclusión excluyente, pues se asocia al aumento de las tasas de deserción de los nuevos estudiantes (EZCURRA, 2007). La expansión no significa democratización porque el sistema engendra nuevas jerarquías internas (DUBET, 2015). El sistema es reproductor de las desigualdades, aunque se abarque a los estudiantes no herederos (BOURDIEU y PASSERON, 2014). En esta investigación, el objetivo ha sido conocer cómo las políticas de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria. ¿Qué rol juegan en el abandono? Se han determinado las tasas de deserción de las carreras, su correlación con sus niveles de demanda y de selectividad, los perfiles sociales más susceptibles al abandono, su distribución por las carreras, y la correlación entre las tasas de abandono y el año de creación de las carreras. También se ha entrevistado desertores. Los resultados señalan que las políticas de inclusión influyen en las tasas de deserción en la Unifal-MG porque las carreras que se han implantado no son las demandadas por los estudiantes. Son mayoritariamente licenciaturas, eso es, de formación de profesores. Aunque refleje una preocupación gubernamental con la enseñanza básica, las licenciaturas no son valoradas en el mercado laboral, por eso no son atractivas. Y la gestión institucional influye en las tasas de deserción porque reserva a los perfiles universitarios típicos las carreras más promisoras profesionalmente, mientras conduce a los no tradicionales – más sujetos a factores externos – a las licenciaturas nocturnas, poco atractivas y susceptibles al abandono. Eso pasa porque las carreras más interesantes son ofertadas en el turno diurno, en tiempo integral, y mediante altas notas de acceso, o sea, indisponibles a los estudiantes no

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

tradicionales (trabajadores, de más edad, peores antecedentes escolares, etc.) que no pueden acceder a ellas, sino a las nocturnas, confrontantes con otros intereses. En fin, las políticas de inclusión y su gestión institucional hacen coincidir una estructura excluyente e individuos más susceptibles a los factores externos, desinteresados en ser profesores y, por lo tanto, más probabilísticamente inclinados al abandono.

Descriptor o Palabras Clave: Políticas de Expansión, Gestión Institucional, Estudiantes No Tradicionales, Inclusión Excluyente, Abandono.

1. Introducción

La UNIFAL-MG es una universidad pública federal ubicada al sur del estado de Minas Gerais – Brasil. La expansión por la que ha pasado es una paradoja, pues presenta efectos incluyentes y excluyentes. El alumnado creció y se les amplió el acceso a los estudiantes de perfil no tradicional. Sin embargo, las tasas de abandono aumentan, y aquellos estudiantes son los más afectados.

El abandono es un fenómeno multicausal en el que están involucrados desde factores microsociales, individuales y subjetivos hasta factores macrosociales, estructurales e institucionales (LATIESA, 1992). En esta investigación, el objetivo ha sido conocer cómo las políticas nacionales de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria. ¿Qué rol juegan las carreras creadas durante la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas en el abandono?

Se han utilizado estadísticas descriptivas, test chi-cuadrado y comparación de medias de dos grupos, además de entrevistas con estudiantes de la cohorte 2013 que se han marchado.

2. La paradoja de los efectos incluyentes y excluyentes

A lo largo de los años 2000, se llevaron a cabo en Brasil algunas políticas nacionales con el objetivo de expandir la enseñanza superior pública y privada. Ello se puede observar en las transformaciones por las que ha pasado UNIFAL-MG: creación de carreras, plazas y oferta nocturna de grados. El crecimiento de los ingresantes presenciales en nivel nacional y local ha sido expresivo y correspondiente, como se observa en las Figs. 1 y 2.

Además, se verifica una diversificación en el perfil estudiantil en la UNIFAL-MG, algo poco común hasta entonces en la enseñanza superior brasileña, sobre todo pública, caracterizada por su selectividad y elitismo. Los datos de la cohorte 2013 en la Tabla 1 enseñan la presencia de los atributos sociales atípicos en la composición social estudiantil, un efecto esperado de políticas de inclusión: estudiantes mayores, no blancos, hijos de padres de clases populares y sin escolaridad superior, oriundos de la enseñanza media pública, trabajadores, de bajos ingresos y que contribuyen en el sustento de sus familias.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Fig. 7- Ingresantes de grado presencial en la red federal

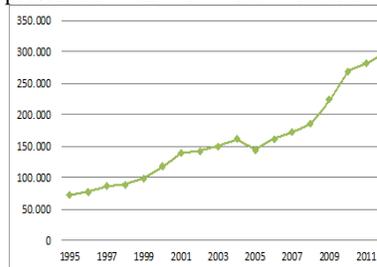


Fig. 8- Ingresantes de grado presencial en la UNIFAL-MG

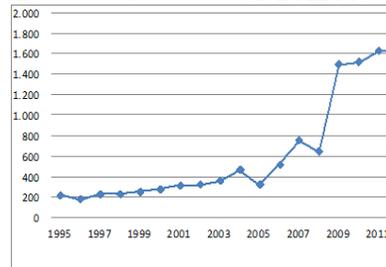


Tabla 5- Atributos no tradicionales en el alumnado – cohorte 2013

Atributos no tradicionales en el alumnado	% en la cohorte
Más de 25 años	12,1%
Casado(o)	4,3%
Negros y pardos	25,4%
Madres sin enseñanza superior	64,0%
Padres sin enseñanza superior	74,6%
Madres en los dos estratos más bajos	37,8%
Padres en los dos estratos más bajos	12,4%
Omnibus de la enseñanza básica pública	59,5%
Omnibus de la enseñanza media pública	48,6%
Enseñanza media completa hasta más de 5 años	15,5%
Tipo de enseñanza media	14,2%
Han suspendido en la enseñanza media	7,8%
Trabajadores(m)	20,6%
Preferencia de trabajar	36,5%
Remuneración familiar hasta cinco saldos mínimos	74,3%
Responsable por su pago o sostenimiento	6,6%
Sustentan o contribuyen en el sostenimiento familiar	18,0%

Pero juntamente con las tendencias incluyentes de crecimiento del alumnado y ampliación del acceso de estudiantes de perfil no tradicional, están tendencias excluyentes: aumento de las tasas de abandono (Fig.3), con las cuales están asociadas principalmente las características de aquellos estudiantes de perfil atípico (tabla 2)

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Fig. 9- Evolución histórica del abandono en la UNIFAL-MG

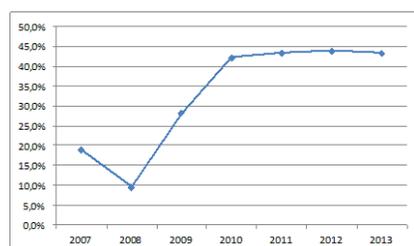


Tabla 6- Variables asociadas al abandono – cohorte 2013

Variables asociadas al abandono	Valor p
Edad	0,005
Enseñanza media pública	0,008
Tiempo de término de la educación media	0,033
Reprobación en la enseñanza media	0,001
Trabajo	0
Pretensión de trabajar	0
Responsable por sustentarse	0,004
Contribución en el sustento familiar	0,003
Puntuación obtenida en el ENEM	0

3. Líneas teóricas

Partimos de la premisa que la masificación de la enseñanza superior incluye nuevos grupos sociales, pero no parece democratizarla de hecho. El acceso a las posiciones más prestigiadas del sistema, tienden a concentrarse en los herederos del capital cultural, del mismo modo que aquellos que escapan de la eliminación, resultan “excluidos en el interior”, dirigidos a diplomas desvalorados, siguiendo, así, su probable futuro de clase (Bourdieu y Passeron, 2013; Bourdieu y Champagne, 2015). A pesar del ímpetu hacia la democratización, ni todas las categorías sociales se benefician igual, y además el sistema desarrolla nuevas meritocracias y jerarquías (Dubet, 2015).

Y en Brasil, la ampliación de la oferta de plazas, al menos en las instituciones públicas, no se realiza democráticamente porque no se favorece la inclusión de sectores subalternos ni su conclusión del grado porque no se apoya las particulares culturales, económicas y sociales de este grupo, con políticas e inversiones específicas. Una ampliación del acceso que no contemple los rasgos de este nuevo alumnado no implica democratización, pues seguirá estructurado para atender solamente a los estudiantes a tiempo completo. Un ejemplo son los grados de más prestigio y mejores sueldos que no se imparten por la noche (Vargas y Paula, 2013).

3. Las políticas nacionales de inclusión y su gestión institucional

En esta ponencia se explora el impacto que han tenido las carreras creadas en la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas.

3.1 La expansión de la institución: turnos, carreras y plazas

De acuerdo con los datos de la cohorte 2013, la nota de corte media de las *licenciaturas*⁶⁶ es 390,16. Su relación candidato/plaza media es 18,98 y su tasa media de deserción es 54,87%. Las de los *bacharelados*⁶⁷ son, respectivamente, 490,64; 23,24 y 39,48%. En Brasil, las licenciaturas son menos selectivas, menos concurridas y más abandonas que los bacharelados

⁶⁶ Carreras en las que se recibe como profesor de la enseñanza básica: Biología, Sociología, Química, Matemáticas, Historia, Lenguaje, Geografía, etc.

⁶⁷ En Brasil, “bacharelado” no es enseñanza media, sino un grado superior. Son carreras como Medicina, Odontología, Nutrición, Química, Ingenierías, Abogacía, Computación, Economía, etc.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

porque ofrecen sueldos bajos y pocas salidas laborales, que precisamente en UNIFAL-MG están todas en horario nocturno.

Tabla 7- Tasas de abandono por carrera - cohorte 2013

Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación	Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación
Química-Licenciatura	75,6%	2006	Química-Bacharelado	42,9%	2003
Física-Licenciatura	72,5%	2006	Fisioterapia-Bacharelado	40,7%	2008
Matemáticas-Licenciatura	70,0%	2006	Farmácia-Bacharelado	39,8%	1914
Ciencias Sociales-Licenciatura	61,9%	2008	Enfermagem-Bacharelado	39,0%	1977
Ciencias Sociales-Bacharelado	59,1%	2008	Letras-Licenciatura	31,0%	2009
Geografía-Bacharelado	58,7%	2006	Biomedicina-Bacharelado	30,4%	2008
Ciencias Biológicas-Licenciatura	56,5%	2006	Ciências Biológicas-Bacharelado	26,8%	2000
Geografía-Licenciatura	50,0%	2006	Biotecnologia-Bacharelado	20,0%	2006
Historia-Licenciatura	50,0%	2008	Pedagogia-Licenciatura	19,5%	2006
Ciência da Computação-Bacharelado	46,3%	2006	Odontologia-Bacharelado	16,8%	1915
Nutrição-Bacharelado	44,2%	2000	Total UNIFAL-MG	43,3%	

Aunque se verifiquen pocas excepciones, las carreras más abandonadas son las recientemente creadas. Y entre ellas las que tienen mayores tasas de deserción son las licenciaturas (y los bacharelados de Humanidades Geografía y Ciencias Sociales). Por eso la tasa agregada del abandono en la institución ha subido desde la creación de estas carreras.

Sin embargo, hay otras dos razones indirectas que hacen que estas carreras sean las más abandonadas: la superposición turno/modalidad/horario y los mecanismos que rigen el acceso a los grados en la Unifal-MG, que se analizan más adelante.

3.2 La superposición turno/modalidad/horario

Turno, modalidad y horario se superponen. En el periodo nocturno se ofertan apenas las licenciaturas y en horario parcial. Los bacharelados se ofrecen durante el día y en período completo.

A los bacharelados diurnos de tiempo completo se dirigen principalmente los estudiantes típicos. Son generalmente jóvenes, solteros y blancos. No trabajan (y muchas veces nunca han trabajado), son mantenidos y no contribuyen al sustento familiar. Se trata de hijos de padres con grado superior y con puestos de trabajo de más status. Y han tenido una escolarización más eficiente (privada, reciente, continua, sin reprobaciones y con mejor desempeño en pruebas de acceso).

Al contrario, a las licenciaturas se conducen los estudiantes no tradicionales: mayores, casados, no blancos y trabajadores a tiempo completo, que se mantienen y que contribuyen al sustento familiar. Son hijos de padres sin grado y ocupantes de puestos de trabajo de bajo status. Poseen una escolarización más precaria (pública, antigua, discontinua, a veces con alguna reprobación y con peor desempeño en pruebas de acceso). En las licenciaturas se concentran los factores asociados al abandono ya expuestos en la Tabla 2. La Tabla 4 muestra la distribución de los estudiantes.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Tabla 8- distribución de los rasgos socioeconómicos según la sobreposición modalidad/turno/horario – Cohorte 2013

Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total	Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total
	Dir/bac/ante	Not/fic/parc			Dir/bac/ante	Not/fic/parc	
16 a 20 años	71,6%	28,4%	100,0%	Padres en los 3 estratos profesionales más altos	82,5%	17,5%	100,0%
Miņeres	63,4%	34,6%	100,0%	Madres en los 3 estratos profesionales más altos	78,8%	21,2%	100,0%
Fuerza de Alianzas	73,6%	26,4%	100,0%	Edu primaria terminada había 10 años o más	30,3%	69,7%	100,0%
Casado(o)	14,3%	85,7%	100,0%	Edu primaria antiguos o suplimentar	27,1%	72,9%	100,0%
Color blanco	64,0%	36,0%	100,0%	Edu primaria en escuela privada	85,6%	14,4%	100,0%
Color negro	40,0%	60,0%	100,0%	Edu Media terminada hasta 5 años	66,0%	34,0%	100,0%
No trabajan	75,2%	24,8%	100,0%	Edu Media terminada hace más de cinco años	37,80%	62,2%	100,0%
Trabajan	26,7%	73,3%	100,0%	Certificación por ENEM o suplimentar	25,5%	74,5%	100,0%
No pretenden trabajar, sino en prácticas	81,2%	18,8%	100,0%	Edu media en la red privada	85,0%	15,0%	100,0%
Lo pretenden desde el primero día, integralmente	7,0%	93,0%	100,0%	E media nocturna	29,9%	70,1%	100,0%
Ingresos familiares brutos superiores a 5 SM	84,7%	15,3%	100,0%	Estaban cursando una carrera	85,4%	14,6%	100,0%
Padre con grado superior	80,2%	19,8%	100,0%	De 305,94 a 500 puntos en el ENEM	26,4%	73,6%	100,0%
Madre con grado superior	79,2%	20,8%	100,0%	De 700,01 a 776,13 puntos en el ENEM	93%	7%	100,0%
Sostienen a sí pequeños	21,9%	78,1%	100,0%	Pasantes	69,3%	30,7%	100,0%
Trabajan y mantienen o contribuyen en la familia	21,2%	78,8%	100,0%	N	[600]	[377]	[977]

Así que, por si quieren acceder a la enseñanza superior en la UNIFAL-MG, los candidatos mayores, trabajadores e involucrados en su sustento y el de sus familiares frecuentemente solo pueden ingresar a las licenciaturas nocturnas, a pesar de no ser su primera opción, puesto que éstas no garantizan buenas salidas laborales. Y aunque ingresen, no logran quedarse. La superposición turno/modalidad/horario actúa como un filtro que aleja a estos estudiantes de la competición por las plazas diurnas, en los bacharelados en tiempo completo, más interesantes profesionalmente.

Lo dejé [el grado en Computación] porque tenía ya muchas cuentas. Tuve que desistir para trabajar. Acudí a las clases por solo tres meses. No pude conciliar trabajo y estudios. Lo dejé porque a era tiempo completo, ¿sabes? Por la tarde y por la noche. Así que no podría trabajar solamente medio día e estudiar por la noche. [Yo] tenía que trabajar hasta el almuerzo, parar e ir a la ciudad asistirle a las clases (ex estudiante de Computación, 20 años).⁶⁸

Fisioterapia en la Unifal es a tiempo completo. ¡Me gustaba mucho aquella carrera! Empecé a estudiarla. Pero yo ya sabía que iba a tener un empleo en el ayuntamiento. Por toda mi vida he tenido que trabajar para ayudar en casa. Cuando empecé Fisioterapia, tuve que elegir entre un buen empleo en el ayuntamiento y quedarme estudiando, sin plata. No hay como estudiar, ¿comprendes? Entonces todo se acumula para que uno no pueda asistir a una carrera a tiempo completo (ex estudiante de Fisioterapia, 30 años)⁶⁹

Resulta un ingreso descomprometido, sin pretensiones profesionales. Ya se esperan bajos resultados, pues los estudiantes que trabajan y tienen responsabilidades fuera de la universidad no pueden (ni quieren) dedicarse mucho a los estudios no deseados. Sin dedicación y tampoco expectativas, siguen haciendo un uso de la enseñanza superior como consumo y no como inversión, eso es, como algo complementario, accesorio, secundario, acudido paralelamente a otras actividades profesionales y formativas. En este sentido las altas tasas de abandono en el horario nocturno son casi inevitables, pues justamente los estudiantes que se enfrentan a cuestiones externas no encuentran motivaciones internas para seguir sus estudios.

⁶⁸ Traducido libremente de “Eu desisti porque eu tava com muita conta. Ai eu tive que desistir pra mim trabalhar. Foi uns 3 meses só que eu fiz. Só que eu não dei conta de conciliar trabalho com estudo. Larguei porque era período integral, né? À tarde e à noite. Ai não dava pra mim trabalhar o dia e estudar a noite, né? Tinha que trabalhar até o almoço, parar e vir [para as aulas].”

⁶⁹ Traducido libremente de “Fisioterapia na Unifal é integral. Eu gostava demais! Comecei a estudar. Mas eu já sabia que eu teria um emprego na prefeitura. Toda a vida eu tive que trabalhar pra ajudar em casa. Quando eu fiz Fisioterapia, tive que optar: ou teria um emprego bom na prefeitura ou ficar estudando, sem grana. Então, tudo acumula pra que você não consiga fazer um curso integral.”

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Mi nota no había sido suficiente para Medicina. Desgraciadamente, no pasó. No tenía tiempo para estudiar. Si yo tuviera tiempo libre para estudiar... Entonces, puse la nota y me caí en la Física. ¡A la Física! Entonces me casé, suspendí y nosotros abrimos una panadería (hombre, 27 años, ex estudiante de Física).⁷⁰

3.3 Mecanismos de acceso y ocupación de las plazas

Además de la señalada superposición que aleja a los trabajadores de los bacharelados, las pruebas de acceso imponen barreras a los estudiantes, independientemente de su condición laboral.

En 2012, la Unifal-MG adoptó el Sistema de Selección Unificado – SiSU –, del Ministerio de la Educación, por medio del cual las plazas en las instituciones públicas son ocupadas mediante la clasificación de los candidatos en el ENEM – Examen Nacional de la Enseñanza Media. Las carreras ofrecen anualmente una cantidad predeterminada de plazas. Si los candidatos no son admitidos en las carreras que desean, pueden elegir otra en la que sus notas les permitan ingresar.

En la Tabla 5 están las carreras, clasificadas según sus notas de corte⁷¹:

Tabla 9- Clasificación de las carreras según sus notas de corte

Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima	Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima
Odontología	670,81	692,83	34,27	589,36	Ciencias Sociales-bacharelado	479,98	583,84	80,17	406,84
Farmacia	598,77	645,01	57,19	437,79	Enfermería	460,18	584,87	59,5	477,57
Biotecnología	570,53	662,6	50,03	536,45	Química-licenciatura	455,09	575,38	66,11	455,09
Nutrición	565	621,71	48,64	450,78	Geografía-bacharelado	450,58	569,73	64,3	430,14
Ciencia de la Computación	546,66	656,69	47,94	546,66	Geografía-licenciatura	443,37	558,76	63,49	443,37
Fisioterapia	543,53	609,17	44,4	508,97	Historia-licenciatura	434,01	576,58	82,82	428,67
Química-bacharelado	519,84	604,98	57,97	494,02	Ciencias Biológicas-licenciatura	418,4	583,43	54,79	445,88
Ciencias Biológicas-bacharelado	519,82	607,47	65,34	418,08	Ciencias Sociales-licenciatura	416,2	531,78	108,03	305,94
Letras-licenciatura	519,54	608,7	50,91	519,74	Física-licenciatura	403,22	552,18	62,74	403,22
Pedagogía-licenciatura	518,21	569,53	50,4	476,33	Matemáticas-licenciatura	321,81	556,84	84,15	341,48
Biomedicina	481,77	662,6	50,02	477,52	UNIFAL-MG	609,47	74,48		305,94

Cómo ya se esperaba, las carreras más selectivas son los bacharelados diurnos. Además de solo aceptaren estudiantes en tiempo completo, demandan alto desempeño en las pruebas. Por eso, como se lo ve en la Tabla 4, son un grupo más homogéneo, elitizado y dedicado a los estudios como una inversión, no como consumo. Mientras tanto, los universitarios no tradicionales, que por sus obligaciones que les sacan el día y por sus desventajas escolares, son conducidos a las licenciaturas que, ya se ha visto, suelen muy fácilmente ser abandonadas.

Yo trabajaba... entonces me interesé por el área de estética. Hice algunos cursos en el área. Tras ello, entré en Química. Porque uno tiene que tener estudios, ¿sabes? Porque no se puede solamente trabajar, trabajar, no sé... uno tiene que tener formación. ¡La realidad es que a mí nunca me ha gustado estudiar! Intenté Fisioterapia, pero mi nota permitía Química (mujer, 27 años, ex estudiante de Química)⁷²

⁷⁰ Traducido libremente de “Minha nota não foi boa pra entrar no curso de Medicina. Infelizmente, não deu. Não tinha tempo de estudar. Se eu tivesse tempo vago para estudar... Aí, lancei a nota e caí na Física. Vamo pra Física! Aí casei, tranquei e a gente montou uma padaria.”

⁷¹ Algunos estudiantes lograron ingresar con nota abajo de la nota de corte. Eso pasa a la causa del ingreso por acciones afirmativas (reserva de plazas por criterios raciales, escolares e socioeconómicos).

⁷² Traducido libremente de “Eu trabalhava... Aí eu me interessei pela parte de estética. Aí eu fiz alguns cursos na área. Depois, entrei na Química. Porque a gente tem que tem um estudo, né? Porque fica só trabalhando, trabalhando, não sei... a gente tem que ter uma formação. Eu nunca gostei de estudar, pra te falar a verdade!... Tentei Fisioterapia, mas minha nota deu para Química”.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

4. Conclusiones

Ésta es la paradoja, que a pesar de la implementación de políticas nacionales de inclusión y su gestión institucional, se amplía la deserción universitaria, porque se conducen a los estudiantes de perfil no tradicional, con rasgos asociados al abandono, a carreras poco atractivas, mientras se reserva a los perfiles universitarios típicos las carreras más prometedoras profesionalmente.

En primer término, las carreras que se han creado a lo largo de la expansión son de poco interés, si bien reflejan una preocupación educativa gubernamental; en segundo lugar, las carreras más atrayentes siguen vetadas a los grupos sociales recién llegados a las universidades públicas porque son impartidas durante el día y a tiempo completo; y por último, el ingreso a ellas es cerrado, mediante pruebas de acceso selectivas.

Las carreras recién creadas se han convertido en depósito de estudiantes que solo pueden estudiar por la noche y otros rechazados en las pruebas de acceso para los grados más selectivos. Un espacio donde se concentran factores asociados al abandono, favoreciendo que estudiantes que tienen un perfil todavía algo nuevo para la universidad no encuentren motivaciones suficientes para permanecer en la misma. Asimismo, son todavía más abandonadas porque el alumnado no le dedica a los grados mucha inversión ni dedicación, puesto que no hay mucho que esperar de ellas.

Mientras tanto, las carreras más prometedoras, con más salidas laborales, siguen limitadas al acceso para los estudiantes no tradicionales. Y tienen un menor abandono porque son cursadas por estudiantes típicos, que no tienen que dividirse entre la universidad y otras obligaciones, tampoco les hace falta trabajar, y además han tenido una escolarización más eficiente.

Por tanto, se puede establecer una articulación entre carreras y perfiles, que al final es una articulación entre estructura social y acción individual. De un lado, perfiles vulnerables y consumidores hacia carreras poco atractivas. De otro, perfiles elitizados e inversores hacia carreras más prestigiadas. Durante el día, un alumnado típico, homogéneo, joven, sin trabajar ni preocuparse con temas financieros y con escolaridad eficiente. Por la noche, no tradicionales, mayores, trabajadores e involucrados con el sustento suyo y de sus familias, además de educación deficiente. Para unos, dedicación e inversión hacia su futuro profesional. Para otros, bajo compromiso, búsqueda por caminos fuera de la universidad y consumo de lo que ella ofrezca. Es la producción institucional del abandono.

A modo de conclusión, las políticas de inclusión y su gestión institucional configuran una estructura institucional que no logra democratizar, sino promover una inclusión limitada, renunciante, provisoria y, por lo tanto, excluyente de quienes están allí desde hace poco. A las carreras más abandonadas – porque menos atractivas – son conducidos quienes están más sujetos a las presiones externas – los estudiantes no tradicionales.

Línea temática 4: Práctica de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías- mentorías).

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

Referencias

Dubet, F. “Qual democratização do ensino superior?” Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago, 2015.

Bourdieu, P.; Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In: Nogueira, M. A. e Catani, A. (orgs). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P; Passeron, J.C. (2013). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P; Passeron, J.C. (2014). Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.

Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo: Cadernos de pedagogia universitária 2. Pró-reitoria de graduação da USP.

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F. (orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida: Idéias & Letras.

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Latiesa, M. (1992). La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Madrid: Siglo XXI.

Tinto, V. (1987). Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Vargas, H.M; Paula, M.F.C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.