

Trayectorias de la cohorte 2015 de ingreso a la UDELAR durante seis semestres.

Dr. Santiago Cardozo (DS/FCS y DIEE/ANEP); Dr. Tabaré Fernández (DS/FCS y NEISELF/CUR); Mag. Agustina Marques (NEISELF/CUR), Dra. Virginia Trevignani (UNL)

VIII Jornadas Binacionales de Educación. Rivera, Uruguay. Centro Regional de Profesores del Norte (ANEP); Sede Rivera, Universidad de la República; Instituto Tecnológico Regional del Norte, Universidad Tecnológica.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparados en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay", enfocado en el estudio de la trayectoria académica al ingreso de la universidad y su relación con las políticas de democratización de la Educación Superior adoptadas tanto a nivel nacional (federal) como a nivel institucional. En este capítulo en particular, nos focalizamos en la descripción de las trayectorias académicas de la cohorte de estudiantes ingresados en 2015 en la Universidad de la República (una de las cuatro universidades estudiadas en el Proyecto). Abordaremos la descripción de la actividad o inactividad académica en los seis primeros semestres de cursado, mediante técnicas estadísticas de secuencia y mostrando su distribución condicional según lo que hemos denominado en el Proyecto "viejos y nuevos clivajes" de la desigualdad en este nivel de la educación formal.

El análisis muestra por un lado una heterogeneidad importante. Si bien es la secuencia de actividad conforma la trayectoria académica más frecuente sobre un total de 64 matemáticamente posibles, su moda es menor al tercio. La segunda trayectoria más frecuente es la opuesta, quienes luego de la matriculación, no llegan a inscribirse a un examen o a salvar un curso en ninguno de los seis semestres. En el medio de los extremos, casi un 50% son estudiantes con diversas trayectorias con mayor o menor nivel de intermitencia. Esto implica principalmente dos aspectos, por un lado, la intermitencia no parece ser la excepción sino un tipo de trayectoria tan frecuente como la de actividad constante, o más. Esto no necesariamente implica trayectorias que terminan en abandono. El corolario, sin embargo, es que si bien existe una heterogeneidad que parece congeniar mejor con la vida de los estudiantes y no implica el abandono, a medida que avanzan los períodos, la proporción de activos netos disminuye y es cada vez más improbable revertir la inactividad. Por tanto la intermitencia agrega nuevos riesgos al perfil de los estudiantes.

Siguiendo la bibliografía se analizaron los factores más clásicos de desigualdad: sexo, origen social, así como las consideradas "nuevas desigualdades" como las que implican el territorio o el área de conocimiento. El hallazgo es que estos factores influyen en mayor o menor medida y de forma distinta en el tiempo. Se prestó particular importancia a las desigualdades que pudieran darse en el territorio.

Abstract

Introducción

Este trabajo presenta primeros avances de los resultados del proyecto de investigación titulado *"Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparados en cuatro universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay"*¹. El estudio propone una comparación de las trayectorias educativas durante los tres primeros años de cursado, con foco en el perfil de ingreso, la persistencia y el abandono. La base empírica corresponde a las trayectorias de las cohortes que ingresaron a la universidad en 2015 en cuatro universidades del Mercosur: UDELAR (Uruguay), Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina), Universidad Nacional de Asunción (UNA, Paraguay) y Universidade Federal de Pelotas (UFPel, Brasil). El objeto de la investigación se enmarca en el contexto más amplio del diseño e implementación de una generación de políticas de democratización de la Educación Superior y de inclusión educativa, orientadas a los individuos con mayor vulnerabilidad social y educativa. En este capítulo en particular, nos focalizamos en la descripción de las trayectorias académicas de la cohorte de estudiantes matriculados en carreras de grados de la UDELAR en 2015, en base a la matriz de eventos y determinantes que hemos definido en fases anteriores de la investigación.

Viejas desigualdades en el acceso a la Educación Superior

La Educación Superior en nuestros países ha sido, y es, una oportunidad desigualmente distribuida. La hipótesis más extendida en la investigación sostiene que la probabilidad de acceder difiere significativamente entre estratos sociales. El argumento teórico más invocado es el provisto por el estudio realizado por Bourdieu y Passeron sobre la universidad de París a comienzos de los años sesenta (Bourdieu & Passeron, 1964). Sin perjuicio de esto, múltiples trabajos también sostienen la hipótesis de la estratificación del acceso, pero fundamentada en otras teorías, desde el capital humano hasta la teoría sociolingüística de Basil Bernstein (Clark, 1973).

Los mecanismos postulados por las distintas hipótesis se podrían exponer en forma combinada de la siguiente forma. Los hijos de las clases sociales dotadas de un volumen alto de capital económico y de capital cultural, tienen un punto de arranque más ventajoso: llegan a la Educación Superior con la edad normativa (17 o 18 años), esto es, sin rezagos en el comienzo de los niveles educativos anteriores y sin reprobar cursos en los niveles educativos anteriores; han podido y pueden postergar el ingreso al mercado de trabajo y la formación familiar propia; cuentan con apoyo familiar para solventar el costo de oportunidad de continuar estudiando; pueden financiar los costos directos e indirectos que conlleva la carrera elegida; desde la primera infancia, han recibido de sus padres y otros familiares próximos,

¹ El estudio resultó ganador del Fondo 2018 del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur.

testimonios, relatos y luego discusiones, orientaciones específicas sobre el valor simbólico o instrumental de la educación, en general, y de la superior, en particular; fueron adquiriendo y aplicando reglas apropiadas para comunicarse en ámbitos académicos, naturalizando la diferencia entre hogar/escuela/barrio; reciben apoyo específico frente a dudas relativas a la vida académica, tales como elección de materias, profesores, campos de práctica, organización del tiempo y hábitos de estudio; cuentan con bibliotecas, recursos culturales y educativos que pueden poner a su disposición; sus relaciones sociales (capital social), les permite estar actualizados con información pertinente y pedir orientación mediante la consulta con personas conocidas que puedan auxiliarles. Además, participan activamente en la internalización de valores consistentes con la vida universitaria y la profesión subsiguiente; construyen expectativas a futuro menos constreñidas por la escasez (Mullainathan & Shafir, 2016).

Un segundo eje de viejas desigualdades que ha sido trabajado en la bibliografía tiene que ver con las brechas verticales y horizontales asociadas al género, independientemente del origen social. En las últimas décadas y con diferencias según los países, las brechas de género en el acceso a la educación superior han tendido primero a atenuarse y posteriormente a revertirse, en favor de las mujeres. Incide en esta tendencia la mejor performance de ellas en los ciclos educativos previos, que se traduce, entre otras cosas, en mayores tasas de graduación de la enseñanza media. Sin embargo, distintos mecanismos impactan en las elecciones de carrera y profesiones asociadas tradicionalmente a varones y mujeres (brechas horizontales) (Smyth, 2003).

La clase social de origen en interacción con atributos individuales (como la edad, el género, la pertenencia étnica) estratifican el acceso y uso de las oportunidades educativas, generando un proceso de acumulación de (des)ventajas por acaparamiento, tal como lo describió Charles Tilly (Tilly, 2006). En nuestros países, por largas décadas, los universitarios provenían de una reducida elite intelectual (con alto capital cultural) superpuesta con herederos de la clase social que detentaba alto capital económico (terratenientes y burguesía comercial e industrial). Sin dudas que este proceso estuvo mediado en uno y otro país, por las políticas públicas en educación, y sobre todo, en las políticas de acceso académico y financiación de la Educación Superior Universitaria

La metamorfosis de la Educación Superior

Aún con rezagos y déficits, los años noventa implicaron un sostenido avance en las tasas de matriculación y con mayores rezagos, también de acreditación. Hacia fines de los noventa, empezando por los países más tempranamente desarrollados en materia educativa, en la región se comienza a experimentar una presión por el acceso a la Educación Superior que había experimentado el mundo desarrollado en los sesenta y setenta. El avance en la acreditación de la Educación Media Superior habilitó la emergencia de diversos tipos de conflictos y puso bajo el escrutinio público, los mecanismos y condiciones establecidos para el acceso.

La respuesta por parte de los gobiernos y también de otras organizaciones privadas ante la mayor demanda por continuar estudios superiores ha sido notable aunque muy heterogénea.

Desde los años ochenta, los estados autorizaron o incentivaron un aumento en el número de instituciones de educación superior (IES), y lo cual estuvo acompañado por una diversificación del tipo de institución, el tipo de enseñanza y los programas provistos (Landinelli, 2008). Los sistemas nacionales fueron progresivamente abandonando un patrón binario para convertirse en sistemas múltiples. Uruguay, por ejemplo, restableció su democracia en 1985 teniendo una única universidad, además estatal, la Universidad de la República y una formación docente, también estatal, de status no universitario. En el lapso de diez años se crearon tres universidades privadas (Católica, ORT, de Montevideo). A partir de 1995, retomó la iniciativa y generó cuatro nuevos actores oferentes de educación superior: el Consejo de Educación Técnico-Profesional, tres institutos militares, y avanzó en el reconocimiento del status universitario para algunos títulos docentes en algunas áreas. A su vez, en el sector privado se crearon otra universidad (de la Empresa) y diez institutos universitarios (uno de ellos hoy devenido en Universidad, el CLAEH). Si bien el cambio en la Educación Superior tuvo una magnitud absoluta irrisoria frente a lo ocurrido en otros países de la región, desde el punto de vista relativo implicó una total metamorfosis del sistema (Fernández, 2014).

Actualmente, en los países del MERCOSUR existe un sistema de educación superior caracterizado por su complejidad, un importante grado de diferenciación funcional entre las IES y una alta diversificación curricular de la oferta de grado (IESALC, 2006; Brunner & Miranda, 2016). Tal metamorfosis no solo fue urbano-capitalina. También la ES se relocó desde su ubicación originaria en las grandes ciudades o en la capital (nacional o provincial), a los conurbados y a localidades intermedias de provincia. Se extendió en el territorio, produciéndose un proceso de “descentralización”, sea por vía de que las viejas IES instalaron sedes en otras localidades o porque se crearon nuevas IES en localidades donde antes no existía oferta de ES.

Expansión y heterogeneidad: nuevas desigualdades

En conjunto, el proceso de metamorfosis por el lado de la oferta, y la expansión concomitante de la demanda, conllevaron un aumento en la heterogeneidad socio-cultural de los nuevos alumnos universitarios. En forma sistemática y creciente, desde principios de los noventa se hace evidente que un mayor número de personas comenzó a acceder a la enseñanza superior. Al mismo tiempo, ha crecido la participación relativa de estudiantes originarios de nuevos grupos sociales que antes no accedían a los estudios superiores, típicamente: jóvenes nacidos en las clases intermedias de empleados (administrativos, vendedores, servicios) y en las clases trabajadoras manuales urbanas. Este proceso se ha denominado como “democratización de la Educación Superior” y constituye el marco general de preocupaciones que ocupa el presente estudio.

Junto con este proceso es importante mencionar otros tres. En primer lugar, durante las mismas décadas se incrementó sistemáticamente la proporción de mujeres matriculadas. El proceso de “feminización” de la educación superior fue atenuando las más visibles brechas de género entre niveles o “verticales” y más recientemente, también entre opciones académicas (desigualdades “horizontales”) (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012). Sin embargo, esta

progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género convive con la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. Al culminar la educación obligatoria, las trayectorias masculinas se caracterizan por un ingreso más temprano al mercado laboral que el de sus contrapartes mujeres, lo cual puede conllevar una interrupción del recorrido educativo. Esta misma relación de afinidad entre el mundo del trabajo y las preferencias masculinas, explica la abrumadora presencia de varones en carreras técnicas (por ejemplo, las ingenierías), caracterizadas por garantizar la inserción laboral y obtener mejores remuneraciones. En ambos casos (la salida del mundo de la educación o la preferencia por carreras técnicas vinculadas al mercado laboral), el rol masculino asociado a la provisión de ingreso al hogar permanece vigente. Entonces, si bien se observa una mayor participación de las mujeres en las opciones de educación superior, esta tendencia no debe opacar la heterogeneidad de la participación por sexo al interior de los campos científicos. Tal proceso se ha denominado la brecha horizontal de género y afectaría básicamente, la elección de carreras de base matemática. Se mantienen profesiones que siguen funcionando en el imaginario social como ámbitos preponderantemente masculinos y estas representaciones moldean las expectativas de los aspirantes universitarios. El avance de la participación de las mujeres en el acceso a la educación superior pareciera encontrar *barreras invisibles* que no han sido franqueadas aún.

En segundo lugar, la “democratización” también alcanzó el “color de la piel” y la “lengua madre”, generando fuertes movimientos sociales por romper la homogeneidad cultural con que naciera la universidad. El reconocimiento de los pueblos indígenas, de su cultura y de su lengua en la educación ocurrió tardíamente: Paraguay recién lo hizo luego de la persecución abierta hecha durante la Dictadura de Stroessner² y recién con la aprobación de la Constitución de 1992 (artículos 77 y 140); Chile aprobó en 1993 la Ley 19253 de fomento y desarrollo de los pueblos originarios. En Uruguay en 2011 se relevó por primera vez en el censo la dimensión étnica/racial. El país presenta una brecha étnica de acceso a la educación en general y específicamente los afrodescendiente de 20 a 24 años participan 10% en educación terciaria frente a un 23% de los no afrodescendientes (Cabella, Nathan, & Tenebaum, 2013).

A las desigualdades de clase social, género y etnia-lengua, se suma un factor adicional que las atraviesa. Esta nueva agenda de la Educación Superior (re)introdujo en América Latina el problema de las desigualdades en el territorio (entre estructuras de oportunidades en regiones, provincias, departamentos o entidades federativas). Siguiendo esta tendencia, el gobierno de Lula en Brasil impulsó subsidios a la demanda (programa “Universidad para Todos”), la creación de 20 universidades federales³ y el establecimiento de cupos especiales para el ingreso destinado a estudiantes provenientes de la educación media pública y para sectores marginados tradicionalmente por cuestiones raciales y étnicas (Lacerda Peixoto, 2010; Villanueva, 2010). Otro ejemplo semejante ocurrió en Argentina en el período 2003-2015 con la creación de 19 universidades nacionales nuevas, en particular en las provincias y regiones

² <https://www.nytimes.com/es/2018/01/08/paraguay-guarani-espanol-lengua-indigena/>

³ Una de ellas, la Universidad de Federal do Pampa, en Río Grande do Sul.

más apartadas⁴. Paraguay, finalmente, amplió a 51 las universidades existentes en el país entre 1991 y la actualidad, con cuatro de las públicas y diez de las privadas localizadas fuera de Asunción. Tal expansión territorial implicó acciones de transformación de muy diverso alcance en ciudades que históricamente no tenían una movida universitaria: desde la ubicación de edificios, la circulación del transporte, la ampliación del alojamiento, etc. También en términos de rutinas en los calendarios escolares, dado que la presentación de la oferta de Educación Superior pasó a incluir la presencia de actores locales. Derivado de este conjunto de cambios, hubo procesos más o menos sistemáticos sobre las áreas de influencia de estas nuevas ciudades universitarias; es decir, efectos para construir regiones de educación superior, a veces coordinados entre varias IES (Lopez & Cánepa, 2014). En este sentido, la UDELAR en Uruguay presentó en los últimos 15 años una importante transformación en su presencia en el interior del país, motivada si se analizan los documentos de la institución en gran parte por generar mayor equidad territorial del acceso a la ES (Comisión Coordinadora del Interior UDELAR, 2015).

En síntesis, entre las viejas y nuevas desigualdades, lo más importante a observar desde las ciencias sociales en general y desde la sociología y las políticas sociales en particular, es el problema central de la desigualdad en la educación superior, que va más allá del acceso. La bibliografía comparada en Educación Superior, generada sobre todo a partir de estudios sobre la expansión universitaria en Europa y Estados Unidos, ha mostrado reiteradamente que la masificación de este nivel (la ampliación de oportunidades de acceso) no implica necesariamente una reducción de las desigualdades en el curso de vida de las personas, en términos de clase social, género, origen territorial y etnolingüístico, respecto a los grupos tradicionales de estudiantes, en particular en cuanto a la permanencia y graduación (Erikson & Jonsson, 1996; Erikson & Goldthorpe, 2002; Mills & Blossfeld, 2006).

Específicamente, el interés de este proyecto está en los estudiantes, más precisamente en los nuevos perfiles que se han diferenciado como resultado de este proceso, denominados en la bibliografía como estudiantes “no tradicionales”. Además, este estudio enfocado en las trayectorias, se interesa no solo por el acceso a la educación superior, sino también la permanencia; es decir, la posibilidad de construir trayectorias universitarias fluidas, sin interrupciones ni abandonos. Este interés se nutre del diagnóstico que UNESCO publica en la Conferencia de 2008, en el cual manifiestan que “el acceso no es suficiente”, aunque para muchos jóvenes represente un logro histórico en términos intergeneracionales.

Objetivos específicos

En este marco, en esta ponencia nos proponemos analizar las trayectorias tempranas en la universidad que siguen distintos tipos de estudiantes, para responder a dos preguntas específicas: (i) ¿Cómo son las trayectorias de los primeros tres años de la UDELAR en términos de actividad e inactividad académica?; (ii) ¿Cómo varían las trayectorias en función

⁴ Referencia consultada el 18 de abril de 2016: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>

de factores específicos del individuo y de la carrera que cursan asociadas a las viejas y nuevas desigualdades en la ES?

En términos comparados, en particular para los países centrales, el estudio de la inactividad temporal o definitiva en una carrera en la Educación Superior ya tiene varias décadas de tratamiento científico en este campo de estudio (Tinto, 1975; Astin, 1993; Spady, 1971). Sin embargo, en los países del Cono Sur no existió un abordaje sistemático de este problema hasta mediados de los años noventa, cuando en el contexto del proceso preparatorio de la Conferencia Mundial de la UNESCO (1998) y en diversos documentos de política educativa que circularon, fueron incorporadas nociones generales sobre equidad en el acceso, abandono e igualdad de oportunidades.

Ahora bien, resulta importante reconocer como primer paso en este estudio comparado que a pesar del tiempo que este problema está en la agenda (académica y política), persiste una importante polisemia en los términos utilizados para delimitar el problema: inactividad, deserción, abandono, desvinculación, desafiliación. Predominan, por un lado, los usos coloquiales en los documentos de política; por otro, operacionalizaciones no equiparables de las estadísticas administrativas oficiales o de la investigación. Si bien el término "deserción" ha sido progresivamente retirado de los documentos de política y más aún de los académicos debido a sus connotaciones militares, el remplazo por los términos como "abandono" o "desvinculación" aún no ha generado avances suficientes para disipar la ambigüedad inicial.

Sobre el término "abandono" aplicado a la Educación Superior en Iberoamérica, el Proyecto Guía de la Comunidad Europea ha comenzado señalando que existen diversos alcances sentidos y definiciones operativas, al punto de resultar compleja la comparación entre las estadísticas oficialmente presentadas (Arriaga & Velásquez, 2013). Ha sido entendida como una decisión pero también como una consecuencia reglamentaria derivada de la inasistencia; como un evento o como un estado; puede entenderse como reversible o como irreversible; haciendo referencia a períodos breves o prolongados de tiempo. En algunos textos académicos, el "abandono" refiere a una situación de inactividad temporal, desvinculación, desafiliación o deserción; en cambio en otros, el abandono es subsumido dentro de alguno de estos otros. Por ejemplo, Luis Eduardo González (2006, p. 157) define la deserción "*como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante*". Lobo y otros (2007), en Brasil, entienden la "evasao" como la diferencia entre la "turma ingresada y los egresados en una carrera" (lo cual no es lógicamente una conducta sino una operación aritmética de agregados estadísticos). Boado, Custodio y Ramírez (2011) en una investigación realizada en Uruguay definieron la deserción como una probabilidad estimada para todo aquel que no se hubiera recibido al cabo de un período equivalente al 50% superior a la extensión de la carrera y que no hubieran tenido actividad académica los últimos 2 años. Diconca (2011), Rodríguez y otros (2014) adoptan el término "desvinculación" para referirse a la decisión adoptada por una persona de no continuar o truncar su participación en un programa de formación ofertado y sin alcanzar la acreditación. Fernández (2009) propuso encuadrar este fenómeno dentro de la teoría más general de la protección y el bienestar social de Castel, y entender la desafiliación como el último y más visible evento en una trayectoria

educativa por la que una persona decide no continuar rigiendo (una parte de) su vida por las instituciones educativas de la Enseñanza Media o Superior.

Más allá de las diferencias en el nivel de análisis y de la operacionalización, coinciden estos tres conceptos en que se requiere de una *inferencia*, hecha a partir de observar en el estudiante una omisión de comportamientos requeridos por las normas de la carrera. Se nota además, que las tres operacionalizaciones coinciden en establecer una ventana de observación de dos años de omisiones como condición para hacer la inferencia.

Aún con estos avances y convergencias teóricas (por ejemplo, el desuso del término “deserción”) sigue pendiente el logro de cierto consenso en ubicar el problema en una teoría sociológica, psico-social o económica, o al menos, una red de conceptos que conformen una teoría intermedia que permita no solo delimitarlo de otros sino inscribirlo en fenómenos más amplios y habilitar primeras hipótesis explicativas (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010).

Para los fines de este proyecto, entenderemos el abandono como un concepto distinto al de “desvinculación”, o “desafiliación”; lo definimos como un estado educativo que el investigador *infiere* cuando observa la omisión de un estudiante en realizar las actividades reglamentarias establecidas por un programa de formación: no se inscribió a cursos (o al año escolar de la carrera, o a la carrera específicamente); dejó de asistir a las clases del curso o cursos a los que se hubiera inscripto al comienzo del período escolar, no realizó actividades intermedias de evaluación propuestas en esos cursos, ni se ha presentado a rendir exámenes para los que estuviera habilitado en función de las inscripciones a cursos que hubiera realizado.

Este concepto se apoya en tres supuestos o propiedades lógicas. El abandono resulta de al menos uno o varios actos deliberados de suspensión de la actividad académica específica y, por tanto, es un estado de inactividad *en relación al programa de formación* que le confirió a una persona la calidad de estudiante. En situaciones en que la IES sólo admite que un estudiante pueda cursar una única carrera (por ejemplo, la UFPEL y la UNA), entonces el abandono de un programa coincide con el abandono de la universidad; sin embargo, en otras IES que habilitan la inscripción múltiple (como la UNL y la UDELAR), es posible que el estudiante haya abandonado (o desistido de comenzar a cursar) una carrera pero que continúe en otra. Analíticamente, abordamos la situación de abandono como una decisión y, por tanto, inscribimos su explicación dentro de la tradición de la teoría de la acción (aunque no restrictivamente dentro de una teoría de la utilidad marginal).

El primer supuesto teórico que abona nuestra definición de abandono radica en entenderla como una elección educativa relativa a un plan de vida (la acreditación y el desempeño profesional), pero también una elección entre órdenes normativos. Abandonar implica decidir que cierta institucionalidad deja de regir su vida (sus esfuerzos, sus rutinas, la distribución de su tiempo entre distintas esferas de actividad).

El segundo supuesto teórico refiere a la reversibilidad de la elección: el abandono es un estado transitorio. Este supuesto permite atenuar el riesgo de inferencias relativas a la posibilidad futura de acreditación de la carrera en la que una persona se encuentra inscripta. Podría ser que una persona tome la decisión de abandonar los estudios en razón de haber

adoptado una estrategia diferente para el cursado de la carrera, distribuyendo de diferente forma sus responsabilidades laborales y familiares. El abandono podría deberse a una circunstancia imprevista o coyuntural (por ejemplo, una situación laboral o familiar o un viaje) que lo lleva a emprender otra actividad durante un tiempo pero tiene previsto retomar las actividades académicas al siguiente ciclo escolar. Pero también el abandono puede darse en medio de un proceso de re-valoración de la carrera, que podría llevar al estudiante a dejarla a un costado para continuar estudiando otra carrera distinta; aquí el abandono ya no sería reversible pero no necesariamente habría una “desafiliación universitaria”. En síntesis, el abandono sería uno de los estados en que podría concluir un ciclo escolar para un estudiante en la trayectoria académica bajo análisis.

El tercer supuesto teórico a la temporalidad que configura esta decisión. El abandono como estado podría ser tanto el resultado de un único evento (reprobar una materia, por ejemplo) como de un número desconocido de eventos (malos desempeños académicos, dificultades económicas, dudas con la carrera elegida). En ambos casos se trata de eventos singulares y particulares, es decir, biográficos. Por tanto, en un estudio con base en muestras, sería más apropiado garantizar la validez, reiterando las observaciones dentro de un período o ventana de observación. Esta decisión no es solo metodológica: entendemos que las decisiones sobre una trayectoria educativa no son instantáneas (más allá de casos excepcionales), sino parte de un proceso de reflexión más prolongado y relacionado con otros hechos biográficos. En consecuencia, en forma análoga a otros eventos y estados temporales, definimos el abandono como la omisión en la realización de actividades académicas reguladas normativamente por una institución, dentro de una *unidad de tiempo* establecida por el investigador, una temporalidad que permite además hacer inferencias robustas respecto a su determinación.

Definimos el abandono por la omisión de la persona frente a las exigencias planteadas por cierta regulación normativa institucional (y de la carrera), en especial los calendarios. En particular, observaremos aquellas exigencias que establecen el comienzo y el final de un ciclo escolar (cuatrimestre, semestre). Al contrario, la persistencia o permanencia en una trayectoria educativa será el estado complementario al abandono, toda vez que el estudiante cumpla con actividades pautadas por la institución.

Tales momentos administrativo-académicos plantean *disyuntivas*. La institución educativa le plantea a cada estudiante una exigencia académica para participar formalmente o para acreditar el curso o asignatura en que se inscribió. La inscripción al curso y la rendición de al menos un examen en ese tiempo de exigencias, con independencia del resultado final (aprobación o reprobación) resulta indicativo de la afiliación del estudiante. Al contrario, la omisión del estudiante en el cumplimiento de al menos una de esas exigencias, resultará en la “pérdida” o en la “postergación” de un logro necesario para la acreditación de la carrera. En el apartado metodológico avanzaremos en la discusión y explicitación de las decisiones hechas respectivas a qué eventos se tendrán en cuenta y la ventana temporal de observación delimitada por este estudio.

En la bibliografía sobre elecciones educativas que comienza en Boudon (1983), la noción de “puntos de bifurcación” refiere a la disyuntiva que se le planteaba al sujeto toda vez que

acredita un nivel del sistema educativo. En este proyecto extenderemos la noción de disyuntiva a cada evento significativo dentro de la Educación Superior, comenzando con el acto siguiente por el que el postulante es admitido como estudiante en la Universidad. La extensión es coherente con la idea de que la elección de cursar la carrera no se verifica con la inscripción. A su vez, resalta el papel de estos momentos como elementos que intervienen en las decisiones estudiantiles.

Datos y Método

Conforme se suceden estos puntos de bifurcación, es esperable que haya estudiantes que hayan decidido abandonar un ciclo, pero seguir estudiado los siguientes; algunos pueden haber decidido estudiar todos los ciclos; en tanto otros estudiantes pueden haber decidido abandonar en un semestre, y no haberse reinscrito en ciclos posteriores; podría ser el caso de que el estudiante abandonase una carrera en un ciclo pero que continúe en otra carrera; o que en un ciclo posterior, comience otra carrera. En general, estas decisiones suelen ser observadas al comienzo del semestre (en el acto de inscribirse a asignaturas) o al finalizar el semestre (en el momento de la inscripción a exámenes, de la rendición de exámenes o de la acreditación de los cursos exonerados durante el semestre). Definiremos estos momentos que abren caminos divergentes como “puntos de bifurcación”.

Definiremos que la secuencia de estas decisiones (abandonar o persistir), inferidas a partir del registro administrativo hecho frente a los puntos de bifurcación y en el tiempo delimitado por una “ventana de observación”, configura una “trayectoria académica”.

Un primer objetivo del análisis consiste en identificarlas e indicar cómo los estudiantes se distribuyen entre ellas. Un segundo objetivo, generalmente propuesto en este tipo de análisis, consiste en generar una taxonomía agregada de trayectorias (un patrón o cluster). La reducción a clusters permite luego transformar esta clasificación en una variable dependiente susceptible de relacionarse con los clivajes de desigualdad antes anotados y profundizar en el conocimiento de la integración a la vida universitaria, tal como fuera planteado por Tinto (1975) y Astin (1993).

El análisis se basa en la integración de fuentes de información secundarias provistas por dependencias centrales de la UDELAR, en particular:

- Inscripciones en 2015 a las carreras de grado (Sistema General de Bedelías, SGB)
- Encuestas o formularios de ingreso para esos años, con información sobre variables socio familiares y antecedentes escolares (Formulario Estadístico de Ingreso, Dirección de Planeamiento)
- Registro de las actividades académicas realizadas por cada estudiante de cada cohorte para el período ventana respectivo (SGB).

Con base en esta información, sub-dividimos nuestra ventana de observación en seis períodos académicos consecutivos, coincidentes con la organización de la mayoría de las carreras en semestres y con los períodos ordinarios de examen: desde marzo hasta julio y desde agosto a febrero para cada uno de los tres años analizados. Los resultados que presentamos en la

sección siguiente se concentran en la cohorte de ingreso 2015 de UDELAR y se basa en un análisis de secuencias (AS)⁵.

El AS (Abbott, 1995; 2001; 2005) ofrece una estrategia metodológica y un enfoque conceptual útil para describir, caracterizar y comparar las trayectorias educativas. Desde esta perspectiva, se asume que algunos aspectos de la vida social solo pueden ser comprendidos al considerarlos en su dimensión temporal y secuencial. La noción de trayectorias es central al AS. La información sobre el acontecer temporal de los hechos sociales permite diferenciar fases y puntos de inflexión o de bifurcación de las trayectorias. La variación de trayectorias, así como sus puntos de quiebre, resultan de fuentes de desigualdad que no operan aleatoriamente. Dado que los factores causales tampoco operan de la misma manera en cualquier momento del tiempo, descomponer un fenómeno en fases permite no solo trabajar con trayectorias completas (como un todo), sino construir explicaciones específicas a cada temporalidad (Abbott, 2001). El AS es una herramienta especialmente útil para estudiar patrones típicos en las trayectorias (Abbott, 2001: 161-164).

Bajo este enfoque, la trayectoria constituye una unidad analítica en sí misma que capta la experiencia de las personas en el tiempo, a partir de secuencias de eventos ordenados y de estados experimentados o no, a lo largo de una ventana temporal de observación determinada. Estas secuencias reconstruyen recorridos individuales. Una secuencia es una lista *ordenada* de estados *encadenados* entre sí. En este caso, el *orden* se establece a partir de los eventos posteriores a la inscripción a la carrera. Los estados en cada evento adquieren significado porque están *encadenados* (ligados) con los anteriores y los posteriores. Una *transición* da cuenta del cambio de estados entre un evento y otro; la trayectoria es concebida de este modo como un proceso constituido de estados, separados por transiciones.

En este primer avance de resultados, presentaremos una primera descripción de las trayectorias en la UDELAR en base a un criterio “rudo” que distingue únicamente dos estados y seis períodos de tiempo consecutivos. Los estados se definen según si el estudiante registró al menos una actividad académica en cada período (en cuyo caso lo consideraremos activo) o no (inactivo). Para ser considerado como activo, el estudiante deberá haber registrado alguno de los siguientes eventos: aprobar algún curso o presentarse a alguna mesa de examen. Se trata, como puede verse, de un criterio poco exigente. Refleja apenas la

⁵ Metodológicamente, el análisis de secuencia refiere a la aplicación de técnicas estadísticas a datos sociales longitudinales (trayectorias familiares, conyugales, reproductivas, laborales, educativas, entre otras); estructurado como programa específico de investigación entre 1990 y 2000 (Abbott, 2001), en torno al estudio de trayectorias de vida individuales en periodos contemporáneos **Fuente especificada no válida..** Los usos más comunes de la técnica suelen delimitar secuencias de la misma extensión, donde la edad del individuo es el eje temporal a partir del cual explorar transiciones de un estado a otro; si bien en la actualidad es posible observar una mayor variedad de aplicaciones **Fuente especificada no válida..** La técnica se centra en la definición de medidas de similitud entre pares de secuencias, que sirve para clasificar secuencias y para analizar la convergencia o divergencia de las secuencias en el tiempo. La secuencia puede ser variable dependiente o independiente en una investigación, y su uso puede tener fines descriptivos o explicativos. Hay antecedentes que se proponen caracterizar las secuencias; otros que buscan compararlas (agruparlas o diferenciarlas) y otros que buscan asociar los patrones de secuencias con otras variables individuales o del contexto. En cualquier caso, su análisis constituye un aporte a la descripción de los caminos que siguen los individuos en la construcción de sus vidas (familiares, educativas, laborales, residenciales), así como también al análisis de la heterogeneidad de esos recorridos (Videgain, 2015).

concreción de una decisión de realizar alguna de las actividades que corresponden al programa académico, pero no capta diferencias o matices en relación al éxito escolar, al ritmo de progresión o a la intensidad del vínculo académico con la universidad. Los períodos corresponden a los seis primeros semestres a partir de la matriculación. Los denotaremos, por su orden, como t1, t2, ..., t6. Para esta primera descripción, nos focalizamos en las trayectorias de la cohorte de estudiantes ingresados en 2015, por lo que nuestra ventana de observación abarca los años 2015, 2016 y 2017, inclusive.

A continuación se detallan las variables consideradas para analizar trayectorias desiguales. Es importante destacar que estas variables son relevadas por el formulario de ingreso aplicado por la UDELAR al inicio de la carrera.

Tabla 1 Variables de fuentes de desigualdad

VARIABLES		Observaciones
1° generación universitaria	No	Se consideró que el nivel educativo máximo de los padres sea educación media superior completa.
	Si	
Sexo	Varón	
	Mujer	
Edad normativa	Si	Menor de 21 años
	No	21 años o más
Transición normativa	Si	Ingresa a UDELAR 2 años o menos luego de egresar de EMS
	No	Más de 2 años de egresar de EMS
Gestión EMS	Privada	
	Pública	
Trabaja	No	
	Si	
Emancipado hogar origen	No	
	Si	
Migra o se moviliza	No	Se compara la sede de educación media con la sede de inscripción a la UDELAR 2015
	Si	
Área conocimiento	CCNNT	Área de Conocimiento de la Carrera (FOS 2013) agrupadas en tres categorías (Ver. Anexo 1)
	CCSSA	
	Salud	
Primera inscripción a la IES	Si	Si 2015 es el primer año de ingreso a UDELAR o estuvo inscripto años anteriores a otra/s carrera/s.
	No	
Sede IES	Centro	Si el estudiante se inscribió en la sede que se creó primero o no.
	Interior	
Regiones UDELAR	Montevideo	Se desagrega en las distintas regiones para poner analizar más específicamente por región
	Litoral Norte	
	Noreste	
	Cure	

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos del formulario de ingreso 2015 DGPLAN UDELAR

Resultados

Descripción de las trayectorias de los estudiantes de UDELAR

La combinación de los dos estados definidos (1=activo; 0=inactivo) a lo largo de los seis períodos considerados (t_1 a t_6) genera un espacio de $2^6 = 64$ secuencias teóricamente posibles. Así, la trayectoria de un estudiante que registró actividad académica en forma continua a lo largo de la ventana de observación puede ser representada mediante la secuencia: 1-1-1-1-1-1. Análogamente, un estudiante que no registró actividad en ningún período luego de la matriculación correspondería a la secuencia: 0-0-0-0-0-0.

La frecuencia con que se observan las distintas secuencias (tabla 2) constituye una primera forma de describir las trayectorias en la universidad. En el caso de la cohorte 2015 de UDELAR, observamos una concentración relativamente importante de las experiencias académicas en un número reducido de trayectorias típicas, dentro de las 64 teóricamente posibles. La tabla siguiente presenta las 10 más frecuentes, las que, colectivamente, dan cuenta del 75,9% de los casos observados⁶.

Las dos secuencias más frecuentes corresponden a los dos estados extremos respecto a la integración académica del estudiante. El primero representa aquellos estudiantes que registraron al menos una actividad (acreditación o rendición de un examen) al final de cada uno de los semestres observados en la ventana. Concentra el 28,9% de la cohorte 2015. Este resultado indica, por complemento, que el 71% de los estudiantes de la UDELAR inscriptos no tuvieron actividad al menos por un semestre durante los tres primeros años desde su ingreso.

El segundo estado más frecuente representa aquellos estudiantes que no registraron ni un solo evento académico (rendición o acreditación) a lo largo de toda la ventana de observación. Esta trayectoria fue seguida por el 19,6% de la cohorte 2015 de ingreso a la UDELAR y constituye, tal como se indicó, la segunda en orden de frecuencia dentro de las 64 secuencias observadas. Acumula, junto con la primera, prácticamente la mitad de los casos.

El restante 51.5% se compone de estados en los que coexisten decisiones de abandono con decisiones de continuidad. Son estados que difieren en la duración de la inactividad, esto es, a la cantidad de semestres en que el estudiante estuvo sin actividad; difieren sobre cuál fue el último estado dentro de la ventana de observación (actividad/inactividad); difieren en el momento en que se registró la primera inactividad o se retomó la actividad.

En la tabla, las siguientes ocho trayectorias, corresponden a estados en los que se alternan, con secuencias, duraciones y desenlaces diferentes, períodos de actividad e inactividad. Por

⁶ El nivel de concentración o dispersión de las trayectorias depende directamente del número de estados y del número de períodos de tiempo considerados. Así, por ejemplo, si se extendiera la ventana de observación de seis a siete períodos, el número de trayectorias posibles pasaría de $2^6 = 64$ a $2^7 = 128$; el aumento en el número de estado tiene una incidencia todavía más grande. Si consideráramos tres estados (activo con aprobación de al menos un curso, activo sin aprobación, inactivo) en lugar de dos, las trayectorias posibles serían $3^6 = 729$. La consecuencia sería, en ambos casos, una mayor dispersión en las trayectorias observadas.

ejemplo, la secuencia 3 (representada por el patrón: “1-1-0-0-0-0”) implica un primer período de actividad, que abarca los dos primeros semestres, seguido por un período de inactividad ininterrumpida de cuatro semestres de duración, que no llega a ser revertido, al menos, durante la ventana de observación. Como se desprende de la tabla, ninguna de estas secuencias supera el 5% de los casos. De éstas, importa especialmente la acumulación de estados inactivos que no se revierten hacia el final de la ventana de observación y que analizaremos con detalle más adelante (como es el caso de la trayectoria 3, 4, 6 y 8).

Tabla 2. Las 10 trayectorias más frecuentes. UDELAR Cohorte 2015

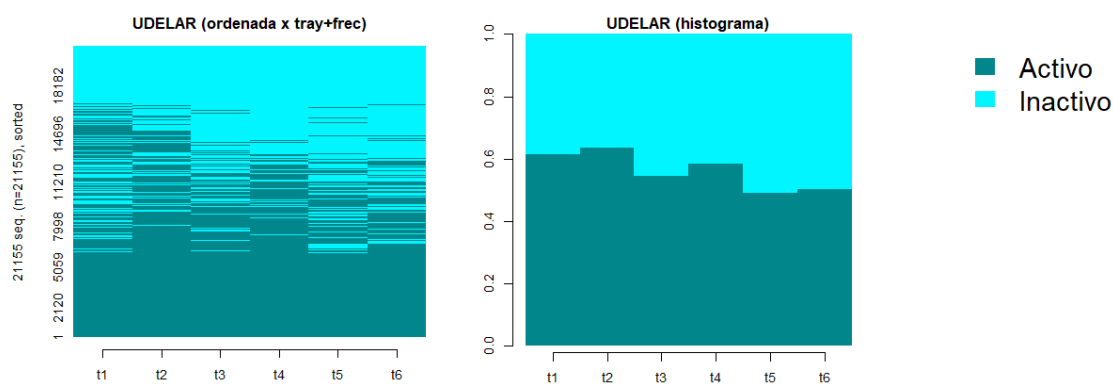
TRAYECTORIA UDELAR						ABS	%
t1	t2	t3	t4	t5	t6		
SI	SI	SI	SI	SI	SI	6.120	28,9
NO	NO	NO	NO	NO	NO	4.151	19,6
SI	SI	NO	NO	NO	NO	1.062	5
SI	NO	NO	NO	NO	NO	1.058	5
NO	SI	SI	SI	SI	SI	790	3,7
SI	SI	SI	SI	NO	NO	699	3,3
SI	SI	SI	SI	NO	SI	632	3
SI	SI	SI	SI	SI	NO	556	2,6
NO	NO	SI	SI	SI	SI	521	2,5
SI	SI	NO	SI	SI	SI	493	2,3
Subtotal						16.082	75,9
Resto						5.073	24,1
Total						21.155	100

Fuente: elaboración propia en base a microdatos de UDELAR

SI= Activo; NO=Inactivo

El análisis de secuencia permite entonces observar a cada individuo a través del tiempo. Si bien se presentaron las 10 secuencias más frecuentes, ya que acumulan un porcentaje importante de todas las trayectorias, si se observan todas las secuencias puede observarse una heterogeneidad en la actividad durante el cursado que resulta interesante. En el gráfico 1 se puede apreciar a la izquierda las trayectorias individuales de los 21.155 estudiantes inscriptos en la UDELAR en 2015 a los largo de 6 semestres (6t). Contra la base del gráfico se muestran las secuencias de estudiantes que siempre presentaron actividad (azul oscuro). En el otro extremo se encuentran aquellos estudiantes que no presentan actividad en ninguno de los seis primeros semestres. Entre medio de ambas trayectorias extremas se pueden apreciar secuencias intermitentes que dan cuenta de una heterogeneidad de cursado. El segundo gráfico muestra el histograma de actividad, es decir que ya nos sigue a cada individuo sino que muestra la proporción de los activos en cada período. Como se puede observar, en el t1 la proporción de activos supera levemente el 60% de la cohorte mientras que luego de los seis semestres, esta proporción decrece.

Gráfico 1. Trayectorias individuales ordenadas de mayor a menor actividad Cohorte 2015 – UDELAR



Fuente: elaboración propia en base a microdatos de UDELAR

Un segundo criterio para describir las trayectorias en la universidad consiste en agrupar las secuencias en función del orden en que aparecen concatenados cada uno de los estados (en este caso, activo e inactivo), sin considerar el tiempo en que el estudiante transcurre en cada uno de ellos (técnicamente, sin considerar la duración de los episodios). La tabla 3 resume esta información.

Tabla 3. Secuencias según orden de los estados UDELAR 2015

N°	UDELAR cohorte 2015	
	SECUENCIA	%
1	1	28,9
2	0	19,6
3	1-0	17,8
4	1-0-1	8,8
5	0-1	7,9
6	0-1-0	7,2
7	1-0-1-0	4,2
8	0-1-0-1	2,3
9	1-0-1-0-1	1,5
10	0-1-0-1-0-1	0,9
11	0-1-0-1-0	0,8
12	1-0-1-0-1-0	0,1

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos de la UDELAR

Siguiendo el criterio del orden de los estados, se registran 12 grupos de trayectorias diferentes para la cohorte 2015 de UDELAR. El primero y más frecuente corresponde a la secuencia simple 1-1-1-1-1 (etiquetada con el código “1”) que representa la trayectoria normativa, es decir, una trayectoria con actividad ininterrumpida). Esta trayectoria más frecuente (que ya se mostró supra), agrupa 28,9% de los inscriptos.

El segundo grupo muestra la secuencia contraria: trayectorias en las cuales la inactividad abarca toda la ventana de observación (la secuencia 0-0-0-0-0 etiquetada con el “0”) que

agrupan 19,6% de los casos en UDELAR. El tercer grupo de trayectorias en función del orden de los estados, incluye trayectorias que inician con uno o más períodos de actividad, sucedidos por uno o más semestres de inactividad (etiquetadas como “1-0”). Estas trayectorias tienen en común el hecho de que, a partir de la vez que el estudiante aparece como inactivo, ya no vuelve a registrar actividad durante el período de observación. Estas trayectorias agrupan el 17.8% de los casos. La secuencia “0-1” constituye el caso inverso: estas trayectorias también implican una sola transición, pero en el sentido contrario: se trata de estudiantes que no registraron actividad académica en el primer o en los primeros semestres posteriores a la inscripción, pero que sí iniciaron su actividad en algún momento posterior y no volvieron a interrumpirla a lo largo del período de observación. Se agrupa aquí el 7.9% de la cohorte 2015 de UDELAR.

El resto de las secuencias tiene en común el hecho de contener dos o más transiciones desde y hacia los estados de actividad e inactividad, en ambos sentidos, reflejando el carácter intermitente de un conjunto no menor de las trayectorias de estos estudiantes. Se cuentan aquí las siguientes secuencias: “1-0-1”, “0-1-0”, “1-0-1-0”, “0-1-0-1”, “1-0-1-0-1”, “0-1-0-1-0-1”, “0-1-0-1-0” y “1-0-1-0-1-0”. Aunque individualmente, ninguna de estas trayectorias agrupa una proporción importante de casos, colectivamente acumulan casi 25,8% de los casos de UDELAR. Esto indica que existe una intermitencia en el cursado para un cuarto de la población ingresante a la UDELAR. Es una proporción nada despreciable y no condice con los esquemas “tradicionales” de cursado pero tampoco implican estudiantes que desertan.

El agrupamiento de las trayectorias según el orden de los estados es útil para analizar, adicionalmente, el inicio y el desenlace de las trayectorias, a partir de los estados inicial y final de las secuencias; esta información es la que se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 agrupamiento de las trayectorias por criterios de orden

INDICADORES	UDELAR ch 2015
Secuencias que comienzan en “0”	38,7
Secuencias que terminan en “0”	49,7
Secuencias con 2 o más transiciones	25,8
Secuencias con al menos 1 semestre sin actividad	71,1

Fuente: Elaboración propia en base a microdatos de la UDELAR 2015

Como se puede observar, cuatro de cada diez trayectorias inician con un semestre completo sin registrar actividad (es decir, son secuencias que inician con el estado “0”). En tanto, y de suma relevancia para el estudio del abandono en la educación superior, la mitad de las trayectorias culminan en el estado de inactividad (0), es decir, corresponden a estudiantes que, en el sexto semestre desde la inscripción, no registran actividad. Sin embargo, es preciso reiterar que no registrar inactividad en un semestre (aunque sea el último) no supone la desafiliación definitiva el estudiante, ya que puede retornar a la actividad en semestres posteriores (que quedan fuera de la ventana de observación de este estudio).

Factores de desigualdad en las trayectorias de cursado de UDELAR

El análisis de persistencia y abandono de la Educación Superior, como se desarrolló en el apartado teórico, se realiza desde el enfoque de cambios en este nivel educativo que hacen que varíe concomitantemente su oferta y demanda (al que llamamos sintéticamente metamorfosis de la ES) generan una expansión de la ES que se da con mayor heterogeneidad. Esto abre la discusión de aquellos factores que implican desigualdad en el acceso y en la permanencia o abandono de la ES.

La tabla 5 presenta tres indicadores complementarios al análisis de las trayectorias anteriormente descritas: la proporción de estados activos en cada período t , $t1-t6$, el número promedio de períodos con actividad (duración) y la proporción promedio de retención de los estudiantes que en el estado de “actividad” entre semestres consecutivos (entre t y $t+1$), a lo largo de la venta de observación (retención). La primera fila corresponde al total de la cohorte 2015 de UDELAR, al tiempo que las siguientes especifican esta misma información según variables seleccionadas para analizar, por el momento exploratoriamente, fuentes de desigualdad de las trayectorias.

El análisis para el conjunto de la cohorte 2015 de UDELAR muestra que la proporción de “activos” decrece conforme se avanza en el tiempo. Segundo, llama la atención que casi la cuarta parte del total de matriculados en UDELAR en 2015 no realizó ninguna actividad académica en el primer semestre de su carrera. Una parte de estas situaciones podría corresponder a inscripciones condicionadas (a la aprobación de exámenes previos en la EMS, aunque con la información disponible, no es posible cuantificar estos casos).

La probabilidad de registrar actividad en cada período t , así como la duración y la retención promedio entre $t1$ y $t6$, son menores para los estudiantes que se matricularon en la carrera con extraedad (mayores de 20 años), para los que reportaron que trabajaban al momento de la inscripción, para quienes ya estaban emancipados y/o tenían hijos en ese momento y para aquellos que no transitaron a la universidad en forma inmediata luego de la acreditación de la educación media. En cambio, no se registran diferencias en la UDELAR entre varones y mujeres. Siete de cada diez estudiantes en edades normativas logran permanecer activos durante los primeros semestres en comparación con los que tienen más de 20 años (poco menos de cinco de cada diez). Le siguen en importancia, las trayectorias de los estudiantes que no trabajan (4,1 semestres activos) y los que presentan transiciones normativas con la educación media (4 semestres activos). Por otro lado, las trayectorias con menores duraciones de la actividad se corresponden con los estudiantes que ya han formado un hogar propio (2,2 semestres activos).

El tiempo promedio de actividad (duración) para el total de la cohorte 2015 es un poco más de la mitad de los semestres de seguimiento (3,4 semestres). En cuanto al indicador de retención, que calcula la probabilidad de mantenerse activo en $t+1$, dado que se fue activo en t , se ubica, en el promedio de los seis semestres, en 76,8%. Estos dos indicadores varían según la especificación de los estudiantes. Las trayectorias que muestran una mayor duración de la actividad (4,2 semestres) son la de los estudiantes con edades normativas y las de los

estudiantes que cursan programas de formación vinculados con la salud (medicina, odontología, obstetricia, trabajo social, terapia ocupacional, etc.).

Tabla 5 Proporción estados activos, duración y retención. Cohorte 2015 – UDELAR

Indicadores		t1	t2	t3	t4	t5	t6	Duración	Retención
TOTAL		61	64	55	58	49	50	3,4	76,8
1° generación universitaria	No	66	70	62	66	57	58	3,8	80,1
	Si	63	66	55	58	49	50	3,4	76,5
Sexo	Varón	58	61	53	56	48	48	3,2	75,4
	Mujer	63	65	55	60	50	52	3,5	77,5
Edad normativa	Si	73	77	69	72	63	64	4,2	83,7
	No	50	51	41	45	36	37	2,6	67,5
Transición normativa	Si	71	75	66	70	61	61	4	82,3
	No	53	55	45	49	39	40	2,8	69,1
Gestión EMS	Privada	67	71	63	67	58	58	3,8	80,9
	Pública	64	67	57	61	51	52	3,5	77,4
Trabaja	No	72	77	68	71	61	63	4,1	82,9
	Si	50	52	42	46	37	38	2,7	67
Emancipado hogar origen	No	67	71	62	66	59	57	3,8	79,7
	Si	46	44	34	37	29	31	2,2	64,6
Migra o se moviliza	No	62	65	55	59	50	51	3,4	76,6
	Si	67	70	61	65	55	56	3,7	79,6
Área conocimiento	CCNNT	64	64	61	61	54	52	3,6	77,8
	CCSSA	56	57	47	51	42	44	3	73,4
	Salud	72	79	66	73	61	64	4,2	82,6
1° inscripción a IES	Si	63	66	58	61	52	53	3,5	78,7
	No	57	57	45	50	40	42	2,9	70,5
Sede IES	Centro	61	63	55	59	50	51	3,4	76,6
	Interior	67	65	52	55	44	45	3,3	78,1
Regiones UDELAR	Montevideo	61	64	55	59	50	51	3,4	82,2
	Litoral Norte	81	77	62	65	54	54	3,9	84,5
	Noreste	52	44	38	41	34	33	2,4	81,6
	Cure	49	50	38	41	31	34	2,4	76,1

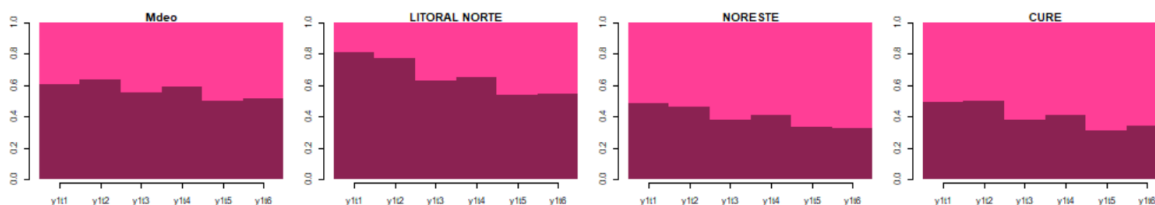
Fuente: elaboración propia en base a microdatos de UDELAR

Específicamente al considerar la sede donde se cursa la carrera, podemos apreciar que no hay prácticamente diferencias en la duración promedio de las trayectorias activas para los que cursan en Montevideo o en el interior, lo mismo ocurre con la retención, siendo un poco menor la retención para los que cursan en la capital del país. Esto parecería indicar que cursar en el interior no presenta una desventaja en las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, al observar las regiones de forma desagregada, puede apreciarse que mientras la región del CENUR Litoral Norte no se presenta como una fuente de desigualdad, el CENUR Este y Noreste presentan promedios de duración por debajo de la media general de la UDELAR y muy por debajo de las otras dos regiones. Por otro lado, hay una diferencia entre ellas, donde

el CENUR Noreste presenta un porcentaje de retención prácticamente igual al de Montevideo (82,2%) mientras que el CENUR Este presenta un porcentaje seis puntos más alto.

Al analizar el promedio de actividad para cada semestre para las regiones, podemos constatar que la desventaja de las regiones señalada se visualiza ya desde el principio de las trayectorias, donde la mitad de los que se inscriben en CENUR Noreste y CURE se muestran inactivos en el primer semestre. Esto explica el promedio por debajo del total de UDELAR de la duración de las trayectorias. Una vez considerado esa primera importante proporción de ausentes, el “desgranamiento” semestre a semestre no es mayor que para el CENUR Litoral Norte ni para Montevideo. Esto puede apreciarse en los gráficos a continuación (Gráfico 2). El porcentaje de activos para Noreste del primero al sexto semestre baja 19 puntos porcentuales, el Este 15 puntos porcentuales. Esta disminución es considerablemente menor a los 27 puntos porcentuales de la caída de Litoral Norte, pero en las tres regiones mayor a los diez puntos porcentuales de Montevideo.

Gráfico 2 Histograma de activos en cada semestre por regiones UDELAR 2015



Fuente: elaboración propia en base a microdatos de UDELAR

Consideraciones Finales

En este trabajo se analizó la trayectoria académica, registrada administrativamente, de los primeros tres años de los ingresantes a la UDELAR en 2015 en el contexto de una investigación sobre los perfiles de ingreso a la universidad, las trayectorias de cursado al ingreso y la desafiliación. La base empírica correspondió los 21155 estudiantes que habrían ingresado por primera vez a una carrera de la UDELAR en el año 2015.

Identificamos combinaciones de “actividad” e “inactividad” en el mínimo sentido formalmente posible: la acreditación de una asignatura por vía de exoneración (resultante del “acta de curso”) o de la rendición de un examen (resultante del “acta de examen”). La ventana de observación fue extendida a seis semestres (en lugar de los usuales dos o cuatro de otros antecedentes). Si bien la operacionalización de decisión académica resulta extremadamente exigua (y susceptible de sobre-estimar la persistencia real), la extensión temporal de la ventana de observación permite reducir estos riesgos y realizar inferencias más robustas. Tres años de actividad parecerían ser indicativos fuertes de la constitución de un “Habitus universitario”.

El análisis estadístico de secuencias identificó dos como las más frecuentes sobre un total de 64 matemáticamente posibles. Por un lado, la trayectoria que podría llamarse “exitosa”, es decir con actividad en los seis semestres considerados que representa a un tercio de los inscriptos (28,9%). Por el otro, identificamos un patrón de decisiones de inactividad sostenida los seis semestres que representó al 19.6% de los ingresantes en 2015. Podríamos decir que más allá de haber realizado el acto administrativo de la inscripción, estos jóvenes modificaron aquella decisión, renunciando a la educación universitaria (por lo menos durante estos tres años, esta etapa de su ciclo de vida). Frente a estos dos estados “puros”, el restante 50% de los inscriptos se caracteriza por trayectorias heterogéneas, que presentan al menos un semestre de inactividad.

Este primer hallazgo descriptivo permite descartar la idea que la población de ingresantes es homogénea, típica o en algún punto, moldeada por la normativa de la UDELAR. La metamorfosis institucional y curricular, y su contraparte por el lado de la demanda de la expansión, han generado una marcada “heterogenización” en la ES.

Pero a su vez, hay un segundo hallazgo importante. La reversibilidad del abandono, muchas veces conceptualizado o valorado como ineluctable. Por el contrario, el peso de las trayectorias de tipo intermitente muestra que uno o más semestres de inactividad no implicarían necesariamente la “desafiliación institucional”. La evidencia da pie a sugerir que las secuencias de actividad e inactividad a lo largo de tres años podrían estar asociadas al logro y fracaso de arreglos (laborales, domésticos, de cuidados, etc.) para compatibilizar un plan educativo con responsabilidades en otras dimensiones del curso de vida.

En tercer lugar, parece importante remarcar que a medida que trascurren los semestres, la actividad sobre la inactividad, es menor y que la proporción de las trayectorias que terminan en inactividad es la mitad de la cohorte. Aunque esto no implica un estado necesariamente irreversible al final de la ventana de observación, permite advertir que la utilidad de (continuar) los estudios universitarios sea una función inversa del paso del tiempo. Probablemente, la decisión de revertir la inactividad se haga más costosa (tanto en términos directos, como en términos de costos de oportunidad), o tal vez, no hay que descartarlo, que los beneficios estimados de la graduación sean menores conforme se completa (o corrige) la información inicialmente disponible sobre el mercado de trabajo profesional.

Al respecto de estos tres hallazgos, parece interesante agregar la primera descripción de la relación entre trayectorias y clivajes de desigualdad, “viejos y nuevos”. Los estudiantes que al momento de inscribirse tienen 21 o más años, los que se emanciparon, los que realizan una transición no inmediata de EMS a la universidad, los estudiantes que trabajan y los del área Social y Artística presentan mayores períodos de inactividad en sus trayectorias. Los estudiantes primera generación universitaria en sus familias **no** presentan más inactividad que los que vienen de hogares universitarios al inicio de la trayectoria pero sí hacia el final. Los estudiantes que migran para realizar estudios universitarios, los que vienen de EMS pública, los varones y los estudiantes que estudian en el interior no presentan desventajas importantes respecto a la actividad en la trayectoria, comparados con sus compañeros que no migran, que realizaron EMS privada, mujeres y los que estudian en la capital del país.

El territorio aparece en la bibliografía como una “nueva” desigualdad estudiada en el contexto de la transformación de la ES y la mayor expansión y heterogeneidad, como un factor de desigualdad a tener en cuenta en el acceso a la Educación Superior. Como se desarrolló teóricamente, la democratización de la ES en América Latina implicó procesos de descentralización de la oferta y Uruguay fue parte de este proceso. Si bien el interior en términos agregados no presentó una trayectoria con menos actividad que la de los estudiantes capitalinos, al desagregar por regiones notamos que la Región Noreste y Este presentan trayectorias con proporciones de actividad considerablemente menores, menor promedio de duración y retención. Por otro lado, la región Litoral Norte presenta promedios de duración y retención similares a las trayectorias de Montevideo. Si se observan las proporciones de actividad en cada período puede apreciarse que apenas el 50% de los estudiantes del Noreste y el Este tienen actividad en el primer semestre, lo que parece indicar que hay una situación a atender al principio del cursado donde se anota el doble de estudiantes de los que luego hacen al menos una actividad. El Litoral Norte, si bien presenta una proporción de actividad en el primer semestre de 0.80, muy superior a Montevideo, en la medida que avanzan los semestres las trayectorias con inactividad aumenta crecientemente. El análisis de secuencia permite percibir estas variaciones en el tiempo, lo que lo hace muy útil para pensar políticas específicas de apoyo a los estudiantes.

Este análisis es sustancial respecto a las trayectorias de la UDELAR y los distintos factores que pueden estar incidiendo pero resulta necesario un análisis que implique una modelización para poder controlar los distintos factores, que en el presente análisis descriptivo se están influyendo mutuamente en las trayectorias observadas. Esto permitirá avanzar más rigurosamente en conocer qué factores influyen en las trayectorias de los primeros tres años de cursado universitario y por tanto en las chances de permanecer estudiando. Las distintas fuentes de desigualdad en específicos momentos de la trayectoria implican nuevas estrategias de apoyo al cursado, para estudiantes que son más heterogéneos que los llamados estudiantes “tradicionales”.

Referencias

- Abbott, A. (2001). *Time matters: on theory and method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2005). Process and temporality in sociology. The idea of outcome in US Sociology. En G. Steinmetz, *The politics of method in the human sciences* (págs. 393-426). Durkham: Duke UP.
- Arriaga, J., & Velásquez, M. (2013). *Marco Conceptual sobre el abandono. Construcción colectiva del concepto de abandono en la Educación Superior para su medición y análisis*. Madrid: Proyecto Alfa Guía "Gestión Universitaria integral del Abandono", Unión Europea.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four critical years revisited*. Los Angeles, CA.: Jossey-Bass.
- Boado, M., Custorio, L., & Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay (1997-2006)*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) / Universia.
- Bucheli, M., Cardozo, S., & Fernández, T. (2012). Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior. En A. Riella (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología X. 10ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología* (págs. 163-191). Montevideo: UDELAR-FCS.
- Cabella, W., Nathan, M., & Tenebaum, M. (2013). *La población afro-uruguaya en el censo 2011*. Montevideo: Trilce.
- Clarck, B. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education*, 46, 2-14.
- Comisión Coordinadora del Interior UDELAR. (2015). *Logros de la UDELAR en el Interior del País (2005-2015)*. Montevideo.
- Erikson, R., & Goldthorpe. (2002). Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, nº3, págs.31-44.
- Erikson, R., & Jonsson, J. (1996). *Can education be equalized? The case of Sweden*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media de Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 165-179. Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf>
- Fernández, T. (2014). La metamorfosis de la Educación Superior en Uruguay 1984-2014. *Tópos, para un debate de lo educativo*, 6, 24-33.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2014). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA

2003. *Páginas de Educación*, 103-130. Obtenido de http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/45-pags_edu7.html
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (págs. 13-26). Montevideo: Universidad de la República / CSIC.
- González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina* (págs. 156-168). Caracas: UNESCO, Naciones Unidas.
- IESALC. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO, Naciones Unidas.
- Lacerda Peixoto, M. d. (2010). Inclusao social na educaçao superior. *Série Estudos* .
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de la diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias en la Educación Superior de América Latina y el Caribe* (págs. 155-178). Caracas: UNESCO, IESALC y Ministerio de Educación Superior, República Bolivariana de Venezuela.
- Lobo, R. L., Montejunas, P., Hipólito, O., & Melo, M. B. (2007). A evasao no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Lopez, A., & Cánepa, G. (2014). *Aportes para la construcción de un Sistema de Educación Terciaria Pública*. Montevideo : SNEP.
- Mills, M., & Blossfeld, H.-P. (2006). Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework. En H.-P. Bloosfeld, E. Klijzing, M. Mills, & K. (. Kurz, *Globalization, Uncertainty and Youth in Society* (págs. 1-24). Oxon, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2016). *Escasez*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., vNúñez, C., . . . De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de Educación Superior*, 170, 113-134.
- Rumberger, R. (2004). What can be done to reduce dropout? En G. Orfeld, *Drop out in America. Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smyth, E. (2003). Gender differentiation and early labour market integration across Europe. En I. K. Muller, *School to work transitions in Europe: analyses of the EU LFS 2000 ad hoc module*. Mannheim: Universidad de Mannheim.
- Spady, W. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38-62. Obtenido de <http://link.springer.com.proxy.timbo.org.uy:443/article/10.1007%2FBF02282469>
- Tilly, C. (2006). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. Recuperado el ` , de <http://www.jstor.org/stable/1170024>

Tinto, V. (2013). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from Elite to Massive Higher Education*. Berkely, CA, USA: Carnegie Commission on Higher Education. Recuperado el 11 de 10 de 2018, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

UNESCO. (1998). *Informe Final: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris: UNESCO, United Nations.

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, 32, 86-101.

Anexos

Anexo 1

La clasificación de Áreas de Conocimiento (Fields of Study) de la UNESCO (ISCED-F 2013) son 8. Las reagrupamos en 3 grandes categorías.

Ciencias Tecnológicas, Naturales y del Hábitat	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Artísticas
<ul style="list-style-type: none"> • Engineering • Natural Sciences and Mathematics • Veterinary Medicine, Agriculture, Forestry, Ecology 	<ul style="list-style-type: none"> • Human Medicine • Nutritional Sciences 	<ul style="list-style-type: none"> • Law, Economics and Social Sciences. • Humanities. • Linguistic and Cultural Studies. • Art and Music.

Para la UDELAR las carreras a las que los estudiantes se inscribieron en 2015 están en la siguiente proporción y son las siguientes.

Área de conocimiento	Frecuencia	%
CyTHabitat	4.783	22,61
ADM/CCSS/Derecho/Arte	11.720	55,40
Salud	4.652	21,99
Total	21.155	100

Ciencias Tecnológicas, Naturales y del Hábitat
Arquitecto
CIO Científico Tecnológica
Doctor en Medicina Veterinaria
Ingeniería Forestal
Ingeniero Agrónomo
Lic. Ciencias Hídricas Aplicadas
Lic. Diseño de Paisaje
Lic. Diseño Integrado

Lic. Gestión Ambiental
Lic. Ingeniería Biológica
Lic. Recursos Naturales
Tecno. en Informática
Tecno. en Madera
Tecno. en Telecomunicaciones
Tecno. Mecánico
Tecno. Minero
Tecno. Químico
Agrimensura
Ingeniería
Ingeniería en Computación
Lic. Ciencias Biológicas
Lic. Ciencias de la Atmósfera
Lic. Ciencias Físicas
Lic. Computación
Lic. Diseño de Comunicación Visual
Lic. Diseño Industrial
Lic. Física Médica
Lic. Geografía
Lic. Geología
Lic. Matemática
Tecno. en Cartografía
Lic. Bioquímica
Ingeniería de Alimentos
Bioquímico Clínico
Químico Farmacéutico
Químico
Ingeniería Química

Ciencias Sociales y Arte
CI en Ciencias Sociales
CIO Social
Licenciado en Archivología
Licenciado en Bibliotecología
Lic. Lenguajes y Medios Audiovisuales
Lic. Psicología
Lic. Turismo
Tec. en Artes (Artes Plásticas y Visual
Tec. en Desarrollo Regional Sustentable
Tec. en dirección de Coros
Tec. en Interpretación opción Canto
Tec. en Interpretación opción Guitarra
Tec. en Tecnologías de la Imagen Fotográfica
Tec. Universitaria en promoción de Bien

Tecno. en Administración y Contabilidad
Contador Público
Lic. Administración
Lic. Artes
Lic. Ciencias Antropológicas
Lic. Ciencias de la Educación
Lic. Comunicación
Lic. Economía
Lic. Estadística
Lic. Filosofía
Lic. Historia
Lic. Letras
Lic. Lingüística
Lic. Música
Lic. Relaciones Internacionales
Lic. Relaciones Laborales
Tec. en Administración
Tec. en Gestión Universitaria
Tec. Universitaria en Corrección de Est
Traductorado Público
Lic. Interpretación Musical
Doctor Derecho/ Escribano

Ciencias de la Salud
Asistente en Odontología
CI Salud
Doctor en Medicina
Higienista en Odontología
Licenciatura Binacional en Obstetricia
Lic. Biología Humana
Lic. Educación Física
Lic. Enfermería
Lic. Fisioterapia
Lic. Imagenología
Lic. Instrumentación Quirúrgica
Lic. Laboratorio Clínico
Lic. Psicomotricidad
Tec. en Anatomía Patológica
Tec. en Deportes
Tec. en Hemoterapia
Tec. en Operador de Alimentos
Tec. en Podología Médica
Tecno. en Salud Ocupacional
Laboratorista en Odontología
Lic. Fonoaudiología

Lic. Nutrición
Neumocardiología
Neurofisiología Clínica
Oftalmología
Radioisótopos
Radioterapia
Registros Médicos
Tecno. en Cosmetología Médica
Terapia Ocupacional
Doctor en Odontología