



Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad

ISSN: 2145-4426

revistacts@itm.edu.co

Instituto Tecnológico Metropolitano

Colombia

Ledesma Soto, Ramón José
LOCALIZAR EL SUJETO Y LA SUBJETIVIDAD EN LA PREVENCIÓN DE LA
DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, vol. 8, núm. 14, enero-junio, 2016, pp. 91-110
Instituto Tecnológico Metropolitano
Medellín, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534367009008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LOCALIZAR EL SUJETO Y LA SUBJETIVIDAD EN LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Locating the subject and subjectivity
in preventing desertion in higher
education

Ramón José Ledesma Soto*



* Magíster en Psicología y salud mental. Psicólogo Bienestar Desarrollo Humano del Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín – Colombia, ramonledesma@itm.edu.co

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2015

Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2015

Cómo citar / How to cite

Ledesma Soto, R. J. (2016). Localizar el sujeto y la subjetividad en la prevención de la deserción en la educación superior. *TRILOGÍA. Ciencia. Tecnología y Sociedad*, 8(13), 91-110.

Resumen: en el artículo se aborda el análisis de los modelos propuestos en materia de promoción de la permanencia, desde la retención y persistencia académica, enfatizando los que están sustentados en enfoques psicológicos e interaccionales. Se retomó la Teoría de la autodeterminación y los modelos desde ella propuestos, para sugerir tres categorías que permitan introducir criterios cualitativos desde la teoría psicoanalítica en el estudio de los factores asociados a la promoción de la permanencia académica desde el análisis de la subjetividad. Integrar el elemento subjetivo a los modelos de promoción de la permanencia estudiantil abre un campo de trabajo de investigación que poco se ha abordado. Se realizó una crítica a la prevención de la deserción en masa desde la generalidad de modelos y metodologías factoriales desde los que se ha descuidado el análisis del caso por caso pudiendo ser esta una de las razones de la poca efectividad de los modelos de retención.

Palabras clave: permanencia, retención, persistencia, motivación autodeterminación, subjetividad, discurso, síntoma.

Abstract: this article analyzes a variety of academic models from retention to persistence in pro of permanence, emphasizing those that are bolstered by psychological and interactional approaches such as the self-determination theory. This theory and the offshoot models that have hence been proposed were reinterpreted in order to propose three categories, which introduce qualitative criteria from the psychoanalytic standpoint, to study factors associated with academic permanence taking into account the students subjectivity. The subjectivity inclusion in the student permanence models opens a field of investigative work that has not been sufficiently studied as the current retention models that seek to prevent in masse desertion are generalized, utilizing factorial methodologies that ignore the case-by-case analysis. The omission of each subject's singularity in the models could be one of the reasons they have not been as effective as hoped.

Keywords: permanence, retention, persistence, motivation, self-determination, subjectivity, discourse, symptom.

INTRODUCCIÓN

Ejecutar acciones en el análisis y promoción de la permanencia académica, se constituye en uno de los temas de mayor interés para el campo de la educación superior a nivel local y mundial. El abandono de los estudios universitarios, antes de la graduación, es un fenómeno generalizado en el escenario educativo actual (Hernández, 2011, p. 4). Según datos de la Unesco, la OCDE y el Banco Mundial, la deserción académica en la educación superior a nivel mundial, alcanza tasas en torno al 40% (Hernández, 2011, p. 4) repercutiendo muy negativamente en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de crecimiento económico.

Eneconomías globalizadas, como las actuales, el ingreso a la sociedad de la información y el conocimiento no solo exigen una formación de calidad sino un alto nivel educativo de la población y, en este contexto, el abandono incide significativamente en el rezago económico y social (Hernández, 2011, p. 29).

En Colombia, los índices de deserción en la educación superior han variado entre el 45% y el 50% en los últimos años, y se espera que para el 2019 haya una reducción del 25% (Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2009, p. 9).

La promoción de la permanencia académica se constituye en uno de los grandes retos del el sistema educativo.

Las políticas para intervenir la deserción y aumentar la permanencia, en consonancia con la tendencia mundial, hacen parte de los grandes esfuerzos del Estado colombiano por aumentar la cobertura de la educación superior y asegurar el incremento de ciudadanos vinculados a las universidades públicas y privadas, y a los institutos de educación técnica y tecnológica (Torres, 2010, p. 92). Del tema se han ocupado diversos autores (Díaz, 2008; Donoso y Shiefelbein, 2007), que han generado modelos de

intervención en promoción de la permanencia, que tienen en cuenta una perspectiva multiaxial y compleja del fenómeno, modelos de tipo: psicológico, sociológico, económico, organizacional, y de interacción.

Lo anterior se fundamenta en un tránsito de enfoques, desde la prevención de la deserción y mortalidad académica, a la promoción de la permanencia desde la retención (capacidad institucional de generar un contexto que permita que el estudiante se mantenga) y la persistencia (condición motivacional del estudiante), basada en enfoques centrados en la interacción del estudiante con el contexto y actores institucionales (Torres, 2010, p. 16).

Desde la perspectiva de la promoción de la permanencia basada en la retención y persistencia del estudiante, el análisis de la motivación y su influencia se constituye en una condición fundamental para el mejoramiento de las acciones de investigación en el establecimiento de estrategias de abordaje de factores de riesgo personal en la prevención de la deserción y la promoción de la permanencia académica, tal como lo indica Donoso y Shiefelbein (2007) al señalar la necesidad de «repensar los modelos de retención con fines prospectivos, en especial al incorporar variables referidas a la motivación de los participantes, dimensión escasamente cubierta» (p. 22).

Desde el campo de la motivación, escenario complejo por la multiplicidad de enfoques y constructos teóricos (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 19), proponen la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (1985), como marco para realizar el abordaje propuesto en este trabajo y como elemento articulador para introducir variables subjetivas al análisis e intervención del fenómeno.

Desde la TAD, Vallerand y Reeve (citados por Medellín, 2010) han propuesto modelos que definen la deserción, la persistencia y la retención, como efectos de una interacción integral y compleja de factores psicosociales propios de los actores inmersos en el proceso educativo. Si bien la TAD

se asemeja a otros modelos interaccionales desde los cuales las relaciones significativas y la integración del estudiante a la institución, además de la presencia en los procesos formativos de otros actores, constituyen elementos que desde un intercambio refuerzan la retención. Desde este punto, la motivación se aborda más como una condición extrínseca. La TAD va más allá y le suma a estos elementos reforzadores, la autonomía y la percepción de competencia a ella ligada por parte del estudiante, como principal elemento promotor de retención y persistencia desde condiciones intrínsecas como la voluntad y la autorregulación.

La autonomía, como criterio focal en los modelos propuestos desde la TAD, permiten relacionar otras variables e integrar elementos de orden intrínseco y subjetivo al estudio de la permanencia académica centrada en la persistencia, lo que la constituye en un elemento teórico que facilita la articulación con otras propuestas teóricas que podrían complementar de manera eficaz los modelos actualmente propuestos, que solo se fundamentan en metodologías factoriales (MEN, 2009, p. 20), fundamentadas en elementos de motivación extrínseca, abriendo un panorama amplio hacia lo subjetivo, campo en el que poco se ha trabajado en la prevención de la deserción.

En esta vía, la teoría psicoanalítica aporta conceptos que sirven de referente para profundizar en el análisis de los constructos teóricos de la TAD, orientándolos al tema de la subjetividad como elemento focal en la génesis de la deserción académica como fenómeno.

Siguiendo el desarrollo que Carmen Gallano (2014) hace del tema en su conferencia: «El psicoanálisis frente a las nuevas configuraciones de subjetividad», se puede entender a la subjetividad desde el psicoanálisis a través de la manera como un sujeto se inserta y opera desde un determinado conjunto de significantes, que lo determinan tanto a nivel particular, como a nivel social.

La autora orienta la elaboración en los conceptos de Lacan que dan cuenta de las implicaciones de la articulación del sujeto a un discurso, articulación que puede producir efectos sintomáticos.

A partir de estos desarrollos, subjetividad, síntoma y discurso se constituyen, entonces, en conceptos que utilizaré como complementos de los constructos de la TAD en este trabajo, para posibilitar la integración del elemento subjetivo a los modelos de promoción de la permanencia y al análisis de los factores asociados a la deserción, la retención y la persistencia académica.

El objetivo de este artículo se orienta a introducir criterios cualitativos desde la teoría psicoanalítica en el estudio de los factores asociados a la promoción de la permanencia académica, desde el análisis de la subjetividad, teniendo como marco los modelos teóricos sobre permanencia, persistencia y retención académica de carácter psicológico e interaccional, así como algunos conceptos de TAD.

Integrar el elemento subjetivo a los modelos de promoción de la permanencia estudiantil abre un campo de trabajo de investigación que poco se ha abordado. La prevención de la deserción en masa, desde la generalidad de modelos y metodologías factoriales en el abordaje de la motivación del sujeto, ha descuidado el aspecto subjetivo del caso por caso pudiendo ser esta una de las razones de la poca efectividad de los modelos de retención.

Abrir el espacio a lo subjetivo implica un estudio particular de los casos, desde el uno por uno, que permite escuchar la singularidad de la motivación y voluntad de cada sujeto en la integración, adaptación y vivencia del contexto universitario.

En lo anterior radica la pertinencia del presente trabajo, que permitirá orientar las estrategias de prevención e intervención de las categorías y condiciones individuales propias de la motivación autodeterminada.

Además, la vía de la subjetividad permite establecer una perspectiva crítica del sistema educativo contemporáneo, atravesado por lógicas consumistas y mercantilistas que dejan la construcción de saber dejando el deseo y la motivación como una de sus expresiones, a un lado, para ubicar la productividad y la competencia social como criterios fundamentales de los procesos educativos en el contexto universitario.

PERMANENCIA, RETENCIÓN Y PERSISTENCIA ESTUDIANTIL. MODELOS ASOCIADOS

Los estudios sobre la temática de la deserción estudiantil en educación superior han evolucionado. Desde los años 30 se hablaba de prevención de la deserción y de la mortalidad académica; y desde los 70 (Torres, 2010, p. 31), con la entrada en vigencia de modelos interaccionales basados en la integración de factores institucionales y motivacionales de los estudiantes se introducen los términos de retención y persistencia estudiantil en las universidades, como conceptos complementarios que complejizan el estudio, la prevención y la intervención del fenómeno (Donoso y Shiefelbein, 2007).

El término *permanencia académica* asocia y describe el efecto de lo que en literatura se denomina *retención estudiantil*, o retención de estudiantes (Torres, 2010, p. 15). Por su parte, la retención estudiantil se asocia a otro término: *persistencia estudiantil*.

Siguiendo a Torres Guevara (2010), la persistencia está referida a la intervención y efectos de factores motivacionales en las trayectorias académicas del estudiante, y en el alcance de sus metas académicas (p.16). La retención está referida más a los efectos de la aplicación de estrategias institucionales en prevención de la deserción y es definida como la capacidad de la institución para mantener el número de estudiantes matriculados de un semestre a otro (p. 16).

Se tienen entonces dos enfoques diferentes para abordar el asunto de la permanencia: el de la *persistencia*, orientado al análisis e intervención de factores motivacionales del estudiante; y el de la *retención*, orientado al análisis y control de variables institucionales que pueden afectar la permanencia.

Vincent Tinto (2009) señala que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, pues además de involucrar una alta gama de perspectivas y abordajes integra una tipología muy amplia de formas de abandono o deserción. (Hernández, 2011. p. 23).

Donoso y Shiefelbein (2007) clasifican en cinco grupos los enfoques desde los cuales se ha analizado y explicado el fenómeno de la deserción y de los cuales se desprenden modelos para promover la permanencia, estos son: psicológico, sociológico, económico, organizacional, e interaccionista.

Los enfoque psicológicos, en materia de retención, se refieren a elementos y variables relacionadas con la personalidad de los estudiantes (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 13). Ponen el acento en las creencias y actitudes del estudiante, así, las decisiones que este tome serán efecto de la influencia de conductas previas o estarán determinadas por normas o intenciones subjetivas.

Ethington (1990), por ejemplo (citado por Mateus et al. 2011, p. 124), propone su modelo psicológico basado en tres conceptos: toma de decisiones, motivación al logro y las teorías de la atribución. Afirma que el rendimiento académico previo afecta el desempeño futuro al influir sobre el autoconcepto del estudiante, su autoeficacia y percepción de dificultad, sus metas y expectativas de éxito.

En forma paralela se desarrollan los modelos sociológicos, basados en concepciones que ponen su acento en factores externos (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 14), propios de la estructura social del individuo. Spady (1970) desarrolla su modelo basado en la teoría del suicidio de Durkheim, desde la cual se considera al suicidio como efecto de una ruptura del individuo con su entorno social por la imposibilidad de integrarse. Spady (1970) sugiere entonces que la deserción es el resultado de los factores que influyen de manera negativa con la integración del estudiante al entorno de la educación superior. El mismo autor introduce al medio familiar y el apoyo de los pares como otro de los elementos de alta incidencia en la deserción, por la exposición del estudiante a las influencias, expectativas, y demandas.

La perspectiva económica (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 16) corresponde a la aplicación del enfoque costo-beneficio al ámbito de la retención, y si bien esto se orienta a la percepción del beneficio futuro de los estudios, se aplica a la capacidad o incapacidad del estudiante de solventar sus estudios.

Los modelos organizacionales enfocan su atención en la oferta de servicios que la institución universitaria establece para sus estudiantes. Las principales variables de este modelo están referidas a calidad en la docencia, experiencias del estudiante en el aula, bienestar y apoyo curricular (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 16).

El enfoque interaccionista tiene a Vincent Tinto (Citado por Díaz, 2008, p. 72) como su mayor exponente. Explica la permanencia académica en función de la integración del estudiante y la institución a partir de las experiencias particulares a nivel académico, y la interacción del estudiante con actores significativos para su proceso. Díaz (2008) ubica el modelo de Tinto como un modelo de interacción, lo cual es efecto de lo que Nye (Citado por Díaz, 2008) denomina «teoría de intercambio»: «La base de la teoría de intercambio se encuentra en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (p. 72)».

Según Tinto (Citado por Díaz, 2008, p. 72), a partir de la percepción de los elementos de intercambio, es decir, de la relación costo-beneficio, depende la permanencia académica del estudiante. Una buena o mala integración depende de los elementos de intercambio y es uno de los elementos fundamentales para la permanencia en la universidad. Estos elementos de intercambio también dependen de las experiencias presentes durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas y características individuales.

Tinto (Citado por Díaz, 2008) profundiza en su modelo inicial de 1975 y propone que a medida que el estudiante avanza en su proceso académico se presentan otros factores que refuerzan su adaptación e integración a la vida universitaria. Estos factores corresponden a los antecedentes familiares y los

valores que sobre la educación han generado en el sujeto; condiciones personales y la experiencia académica previa (p. 72).

Por otra parte, la integración social del estudiante, según este modelo, se ve afectada por la posibilidad o no de establecer interacciones positivas con pares y docentes, como también la posibilidad de participar de actividades extracurriculares (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 17). Así, la permanencia es efecto del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, establecido en el proceso de socialización y las experiencias académicas que allí se presentan (Donoso y Schiefelbein, 2007, p.16).

La persistencia, efecto del beneficio percibido por el estudiante, sumado al rendimiento académico y a la integración social, serán los elementos que desde el modelo de Tinto favorecerán la permanencia académica y disminuirán las probabilidades de deserción (Donoso y Shiefelbein, 2007, p. 17).

Según Braxton (1997) (citado por Torres, 2010) el enfoque interaccionista: «considera que la partida de un estudiante es consecuencia de la interacción entre el estudiante como individuo y la institución como organización, y que lo importante de esta interacción es el significado que cada estudiante le atribuye a su relación con las dimensiones formales e informales de la organización colegiada» (p.26).

En esta dirección, todas las estrategias institucionales que a modo de reforzadores de la permanencia se integren a la intervención del fenómeno cobran una significativa importancia en términos de persistencia del estudiante.

Según estudios de la Universidad Nacional (2007, p. 92), una de las grandes conclusiones que arrojan las investigaciones sobre retención en la educación superior indica que las estrategias más efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad

universitaria en torno a un plan estructurado de acción en promoción de la retención y la persistencia.

De allí que estrategias aisladas, orientadas a segmento específicos de población o a momentos específicos de la trayectoria académica, no muestran el grado de efectividad de otras «que resultan de la construcción de una nueva cultura institucional», fundamentada en un sentido de corresponsabilidad de los estamentos donde «se identifica claramente cuál es el papel de cada agente en la promoción de la retención estudiantil» (UNAL, 2007, p. 192).

Desde una perspectiva analítica social, Robins, Lauver, Le, Davis y Langley (2004) (citados por Donoso y Shiefelbein, 2007) señalan la importancia de generar modelos basados en la persistencia y la motivación: «junto con reevaluar los constructos existentes, las teorías de la persistencia y motivacional, deberían crear modelos teóricos causales que puedan ser testeados prospectivamente para determinar las relaciones entre motivación, constructos sociales e institucionales en el contexto de la preparación y el desempeño académico» (p. 22). En esta dirección, para los fines de este trabajo se tienen en cuenta específicamente los modelos psicológicos, los interaccionistas y los basados en la teoría de la autodeterminación. Como se ha observado, todos tres incluyen el elemento de la motivación como fundamento de la retención estudiantil, sin embargo los que son propios de la TAD, además de articular lo psicológico y lo interaccional, orientan las perspectivas de análisis a la motivación autodeterminada como factor intrínseco fundamental para la retención y persistencia estudiantil.

LA AUTONOMÍA FACTOR FUNDAMENTAL PARA LA PERSISTENCIA DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN DE RICHARD M. RYAN Y EDWAR L. DECI

La autodeterminación es definida por Ryan y Deci (1985) (Medellín, 2010) como:

(...) la capacidad para elegir y tener opciones, en lugar de contingencias de refuerzo, órdenes, o cualquier otra fuerza o presión que determinan las acciones de los sujetos (...) La autodeterminación representa la elección en lugar de la obligación o la coerción, y esa elección está basada en un conocimiento de las necesidades que tiene el propio organismo y de la interpretación flexible de los eventos externos (p.58).

La autodeterminación orienta el análisis de la persistencia académica hacia los recursos internos de la persona, y cómo estos condicionan la autorregulación en las elecciones, conductas y desarrollo de la personalidad.

Ryan y Deci (2000) proponen dos teorías constitutivas de la teoría de la autodeterminación: la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) y la Teoría de la Evaluación Organísmica (TIO).

La teoría de la evaluación cognitiva aborda y busca explicar cómo factores externos pueden fortalecer o debilitar la motivación intrínseca del ser humano, a partir de un análisis de los efectos e impactos de las recompensas y otros factores ambientales.

La teoría concluye que eventos «sociales contextuales» influyen positivamente en la motivación intrínseca en la medida en que generen una sensación de competencia en el sujeto; y que los retos que son percibidos como óptimos, además de la libertad de acción, facilitan ampliamente el aumento de los niveles de motivación intrínseca.

Ryan y Deci (2000) llegan a una primera conclusión: la retroalimentación (feedback) positiva aumenta la motivación intrínseca, mientras que el feedback negativo la reduce (p. 4). Con el avance en las investigaciones desde la TEC, Ryan y Deci demostraron que no necesariamente el fundamento de la motivación intrínseca radica en la competencia percibida del sujeto, así que por el solo hecho de que un sujeto se sienta competente no se genera una ampliación en las condiciones intrínsecas de su motivación.

Esto conduce a encontrar una nueva condición reforzante para la motivación intrínseca: la autonomía, entendida como la capacidad, por parte del sujeto, de atribuir el logro y la competencia como un resultado de su voluntad y de su autorregulación

(Ryan y Deci, 2000, p. 4). Desde ese punto, el sentido de autonomía se convirtió en otro fundamento para la TEC, de allí que los autores centraran su atención en lo que De Charms en 1968 denominó «el locus de causalidad percibida» (citado por Ryan y Deci, 2000, p. 4). En la medida en que este locus de causalidad fuera percibido como efecto de una determinación interna, aumentaba la motivación intrínseca; al contrario, si era percibido como una condición externa, la motivación intrínseca se vería reducida.

Posteriormente se introduce un tercer factor, el asunto relacional, que sirve de marco para que la TEC se consolide, y que los factores competencia y autonomía se integren provocando lo que se denominará posteriormente autodeterminación. Para este avance los autores se basaron en los estudios generados desde la teoría de apego de Jhon Bowlby, y desde ellos sugieren (Ryan y Deci, 2000, p. 5) que un entorno relacional cohesionado y que genere la sensación de seguridad para el sujeto, potencializa al máximo la interacción y la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, lo que en últimas lleva a un fortalecimiento de conductas y elecciones motivadas intrínsecamente.

Ryan y Deci (1985), desde la interacción entre los tres aspectos de la TEC (competencia, autonomía y vinculamiento) y la internalización y la integración, introducen una segunda sub teoría a la TAD, denominada: Teoría de la Integración Organísmica -TIO- (Ryan y Deci, 2000, p. 7). La TIO establece diferentes modalidades y niveles en el campo de la motivación extrínseca, y cómo los factores contextuales favorecen o impiden la internalización y la integración dentro de las mismas para generar la autodeterminación en lo extrínseco. La TIO propone una taxonomía que va desde el extremo de la regulación externa en la conducta, hasta la motivación autodeterminada, expresión de la integración y la autorregulación por parte del sujeto.

Las elaboraciones desde la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) y la Teoría de la Interpretación Organísmica (TIO) se conjugan en la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

La TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, generada por la percepción de experimentar la propia conducta como un efecto de la voluntad personal de actuar; la competencia, como la satisfacción y la percepción de logro en el ejercicio de las capacidades propias, en diversos escenarios de reto y desafío; y la relación con los demás, que es el sentimiento de estar unido y acompañado de personas significativas. La satisfacción de estas necesidades incrementa la salud mental, el bienestar personal y la motivación intrínseca (Ryan y Deci, citados por Medellín, 2010, p. 58).

Según Verdugo (2003), en términos operacionales, las acciones autodeterminadamente motivadas reflejan cuatro características principales que siempre deben aparecer: autonomía, autorregulación, fortalecimiento / capacitación psicológica (*empowerment*) y autorrealización (p. 4).

A partir de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997) (Citado por Medellín, 2010, p. 59) realizó estudios en el nivel de secundaria que lo llevaron a concluir que entre más se satisfagan las necesidades propuestas por Ryan y Deci, los estudiantes podrán desarrollar mayores factores de motivación autodeterminados, es decir, factores motivacionales intrínsecos que garantizaran el adecuado rendimiento académico.

En el modelo propuesto por Vallerand, la interacción entre factores como la percepción de autonomía académica que tiene el estudiante, dada por la confianza por parte de los padres, docentes y directivas de la institución, genera una autopercepción de competencia académica y de autonomía académica, que a su vez fortalece y favorece la autodeterminación académica fundamentada en motivantes intrínsecos. Al respecto Medellín (2010) precisa lo siguiente:

Efectivamente el contexto social juega un papel importante en la motivación del estudiante. El apoyo a la autonomía brindado por los agentes sociales, en donde el estudiante puede tomar algunas decisiones sobre su formación académica, incrementan las percepciones positivas que tienen estos de sus competencias académicas, de que sus acciones o comportamientos dentro del contexto académico son voluntarios, y de la calidad de sus relaciones con los demás en su institución (p. 66).

Por su parte, Reeve et al. (2003) (citados por Medellín, 2010, p. 59) agregan dos nuevos elementos conceptuales a los modelos, que desde la teoría motivacional de la autodeterminación se establecen para la predicción de la deserción universitaria, que son: locus de causalidad y locus de volición.

El *locus de causalidad* es la percepción de autorregulación y voluntariedad del individuo con respecto a una toma de decisión y a los efectos de la misma. Un locus interno da cuenta del grado de autodeterminación de la persona en sus actos, mientras que un locus externo ubica la causa de las conductas o decisiones en una fuente externa. Por su parte, el *locus de volición* da cuenta de la autonomía o heteronomía desde la que la persona se comporta y toma decisiones. Según Reeve et al. (2003) (citados por Medellín, 2010), «los hallazgos sugieren que el locus interno y la volición constituyen indicadores validos de la autodeterminación y de la motivación intrínseca» (p.60).

Los modelos interaccionistas y psicológicos, anteriormente citados, ubican el locus de causalidad en recompensas provenientes de una fuente externa, en este caso de las instituciones y los actores significativos que allí interactúan. Las investigaciones de Ryan y Deci señalan que, desde el punto de vista de la TAD, este reforzamiento extrínseco genera una intención paradójica en la retención estudiantil y en la persistencia, ya que si estas recompensas extrínsecas no van respaldadas por un locus de volición asociado a la autonomía la motivación intrínseca se reduce. Según Ryan y Deci (2000):

La investigación también reveló que no solo las recompensas tangibles sino que también

las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo. En contraste, el sentido de elección, el reconocimiento de los sentimientos y las oportunidades para una auto-dirección, se hallaron que ampliaban la motivación intrínseca debido a que ellas permitían un mayor sentimiento de autonomía (Deci y Ryan, 1985). Los estudios de campo han mostrado además que los maestros que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad, y el deseo de desafío en sus estudiantes (p. 5).

Es importante, entonces, resaltar el papel que la autonomía del estudiante y el apoyo de la misma por parte de actores significativos en los procesos pedagógicos, tiene efectos favorables en la motivación intrínseca. En el modelo propuesto por Reeve et al. (2003) la percepción de autonomía académica y de competencia académica favorece la autodeterminación, desde un locus de causalidad interno y un locus de volición. Es decir, entre más autónomo se perciba el estudiante y entre más autonomía promuevan los actores inmersos en el proceso académico, se tendrán elecciones y decisiones más autodeterminadas.

SUBJETIVIDAD, DISCURSO Y SÍNTOMA: TRES CONCEPTOS PSICOANALÍTICOS PARA LOCALIZAR AL SUJETO EN EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN Y EN LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA Y PERSISTENCIA ACADÉMICA

El psicoanálisis, como teoría aporta conceptos que se pueden aplicar al establecimiento de un enfoque cualitativo asociado a los modelos interaccionales y psicológicos en promoción de la persistencia académica.

El elemento de articulación a los modelos citados es la subjetividad, a la que se accede por medio de la promoción de la autodeterminación en la permanencia académica, las decisiones y elecciones asociadas a la persistencia, como expresión autónoma

del significado que para el sujeto tiene ingresar, integrarse, y permanecer en el contexto universitario.

Gallano (2014) en su conferencia «El psicoanálisis frente a las nuevas configuraciones de subjetividad», señala la diferencia presente entre la concepción de subjetividad para las ciencias sociales, la filosofía y el derecho, y la subjetividad para el psicoanálisis, estableciendo como elemento diferenciador el lenguaje.

Lo subjetivo es aquello que representa, que significa algo para un sujeto; la subjetividad, como efecto, sería aquello del sujeto que da cuenta de esa significación particular; en la misma vía, la subjetivación es entendida como aquella capacidad de registrar en un saber, «la verdad» de lo vivido en un momento y la capacidad de transmitirlo (Gallano, 2014). Esta autora, se fundamenta en la concepción del sujeto Lacaniano, desde la cual este está atravesado por el lenguaje, y es a su vez efecto de la operación del lenguaje sobre el organismo.

A principios de la década del 60, Lacan (1981) define al sujeto como lo que es representado por un significante para otro significante; en su texto «Subversión del sujeto y la dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano», dice: «Nuestra definición del significante (no hay otra) es: un significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Este significante será pues el significante por el cual todos los otros significantes representan al sujeto» (p. 799).

Se enmarca el asunto, entonces, en las coordenadas del lenguaje y de la representación. Es decir, para este trabajo, y como condición básica para pensar la persistencia y la permanencia académica, tenemos que un sujeto no solo ingresa, se matricula en una universidad e inicia una determinada trayectoria académica sino que, además, representa esto, y esto a su vez lo representa para otro, con la implicaciones complejas de que tal representación es efecto de una temporalidad retroactiva *nachtraglich*, en términos freudianos (Gallano, 2014).

En consecuencia, el ingreso a la universidad resignifica elementos históricos, mnémicos y vinculares del sujeto.

Esto nos lleva a considerar que el abordaje de este elemento es clave para diseñar y ajustar estrategias de intervención orientadas a la prevención de la deserción y la promoción de la permanencia académica, desde un enfoque responsabilizante, que opuesto al enfoque asistencialista de la promoción y ampliación de la cobertura pone el foco de atención en la responsabilidad que tiene el sujeto de las implicaciones y efectos de sus decisiones autónomas, involucrando así la posición subjetiva del estudiante, la de los actores institucionales y socio familiares inmersos en el proceso.

El atravesamiento del significante, y el asunto de la representación, ubican a la subjetivación en lo que Lacan nombró como discurso, con las implicaciones complejas que esto genera. Complejas, porque lo subjetivo no se basa en significaciones factoriales que se pueden medir y controlar de manera lógica (factores) y lineal sino que corresponde más a una suerte de mensaje velado, malentendido, que a modo de jeroglífico «engñoso» (Lacan, 1956/1995) oculta lo real del sujeto: «Lo subjetivo supone que tenemos frente a nosotros un sujeto que es capaz de servirse del significante como tal, [...] no para significar algo, sino precisamente para engañarnos de lo que hay que significar (p. 11)». En otros términos y articulando con lo propuesto por la TAD, lo subjetivo sería la expresión de lo que se denomina el locus de volición, es decir, la expresión de las motivaciones intrínsecas de un sujeto, que a veces se pueden confundir con conductas y acciones propias de motivaciones extrínsecas, inducidas y reforzadas por elementos externos, que no son propios de la subjetividad, entendiéndola como el efecto más puro de las motivaciones intrínsecas del sujeto.

Toda operación significativa, subjetiva, se enmarca en un discurso. El discurso es una estructura de naturaleza intersubjetiva, que tiene como base una relación fundamental «de un significante a otro significante» (Lacan, 1969/1992, p. 11), de donde resulta la emergencia del sujeto.

El discurso designa un tipo de lazo social, o manera de regular por el lenguaje las relaciones entre los seres y entre los cuerpos (Soler, 2003). Posteriormente, Lacan (1972/1993, p. 89) propondrá el discurso capitalista como efecto de las singulares características del lazo social contemporáneo.

El interés de esta reflexión se centrará en el discurso capitalista, y en los efectos que su «Círculo infernal» (Gallano, 2014), expresión que da cuenta de cómo el capitalismo salvaje y el consumismo desbordado atrapan todo orden e institución humana en este caso, como los tentáculos de la producción en serie de objetos estandarizados, a la medida de la demanda del mercado, han atrapado al discurso universitario.

Los otros discursos integran la discontinuidad, la imposibilidad, la falta, el síntoma; el discurso capitalista configura un circuito cerrado y continuo, que representa el circuito productivo del mercado capitalista (producir-consumir-producir para consumir), que explota la dimensión deseante del sujeto, y que se sirve del saber de la ciencia, que sabe confeccionar y producir objetos en serie, que le hacen creer al sujeto que encontrará objetos en el mercado que le quitan su sufrimiento por completo, con los que tendrá un bienestar total, en los que encontrará su anhelada felicidad (Soler, 2003).

En relación con el goce y el síntoma, el discurso capitalista homogeniza estos singulares de cada sujeto, se habla entonces de una forclusión del sujeto (Soler, 2003), pues se intenta pluralizar sus singulares en vías, tal vez, de facilitar la producción de objetos y dispositivos en serie para satisfacer a grandes colectivos. El asunto de la deserción abordado desde metodologías factoriales sería un de las posibles formas de homogenizar un singular que cobra una representación particular en cada uno de los que hacen parte del sistema educativo.

El discurso universitario, que tradicionalmente tenía al saber por agente y al deseo de saber cómo motor, y donde las universidades operaban como «concentraciones de saber» (Miller, 1990, p. 10), también ha caído presa del discurso capitalista.

La educación superior contemporánea y el imperativo categórico de la sociedad del conocimiento: educarse para ser competitivo, como criterios de calidad de vida, se insertarían también en el lugar de objeto de mercado, producto de consumo masivo y en serie (Gallano, 2014).

Las instituciones educativas en su homogenización en torno a certificaciones ISO de calidad, formación en competencias y acreditaciones institucionales, se ordenan como una producción en serie de objetos de satisfacción, donde no hay puntos ni de imposibilidad ni de diferenciación; la deserción sería uno de estos puntos de imposibilidad que no se admiten.

El discurso capitalista, que sirve de contexto al discurso universitario contemporáneo, niega, excluye todo punto de imposibilidad en el logro de la «ilusión» de satisfacción de la división subjetiva (Soler, 2003).

El fracaso académico y la imposibilidad de satisfacción que este implica, se constituye en un motivo real que dificulta el lazo social de la universidad contemporánea, y que se intenta erradicar a toda costa por las políticas de promoción de la cobertura y el imperativo profesionalizante del acceso a la educación superior (CESU, 2014, p. 94).

En esta vía, Colette Soler (2003) en su conferencia «El psicoanalista y el sujeto contemporáneo», señala que el discurso capitalista alberga masas capitalistas donde el individuo-cuerpo se ubica en la máquina de producción, sin un lazo libidinal que medie y que permita establecer un lazo social, ¿la universidad contemporánea es una de estas masas? ¿Dónde queda

la motivación como expresión del deseo subjetivo en una masa no mediada por lo libidinal?

Gallano (2014) señala al respecto que entrar a una universidad ya no es tanto un asunto de deseo, de motivación. Cada vez el ingreso a la educación superior se ve reforzado por la inercia de los acuerdos y convenciones culturales de una sociedad del conocimiento y de la competencia, que atrapada por los tentáculos de los mecanismos de producción y las leyes del mercado contemporáneo, cosifican y objetivan algo tan complejo como lo es construir un proyecto profesional, hacer profesión (Senett, 1998/2005, p. 9).

El proceso de construcción de carrera queda reducido a una convención social en la que el sujeto no se ve implicado, y se ve más bien empujado a cumplir con el imperativo educativo de la época, en una elección no motivada por el deseo sino reactiva al empuje de la presión de la masa capitalista (Senett, 1998/2005, p.93).

El discurso universitario, en términos de Gallano (2014) ha dado también «el giro infernal» del discurso y la subjetividad capitalista, donde no hay puntos de imposibilidad ni lugares de asimetría pedagógica en la transmisión del saber.

El estudiante como cliente plenipotenciario, poco ocupado de formar una posición crítica frente al conocimiento, está evaluando constantemente el indicador de satisfacción de un docente entrampado en una «corrosión del carácter» introducida por el mismo sistema de mercado, donde lo valioso de su ejercicio no es el saber sino el cumplimiento de estándares institucionales que permitan administrar de una manera más rigurosa el proceso (Gallano, 2014).

Lo valioso es lo contable y el saber universitario no es un saber crítico sino un saber orientado a lo productivo, como generador de valor monetario. En este giro infernal el deseo de saber desaparece como causa y se ubica como agente un sujeto desprovisto del deseo de saber, lo que genera un saber hacer sin saber, sin implicación subjetiva. (Gallano, 2014).

López Segre (2010) en «Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas», señala que los sistemas de educación superior en el mundo deben pasar de la homogeneidad y la simplicidad a la heterogeneidad y complejidad. Sin embargo, estos sistemas no han logrado este cambio cualitativo por las lógicas de mercado que atraviesan la educación superior, y que convierte a la universidad en «una empresa cuyo único fin es producir ganancias» (p. 44).

El mismo autor señala que la universidad contemporánea se enfrenta a una triple crisis generada por: «La falta de hegemonía (ya no tiene el monopolio de la investigación); de legitimidad (se percibe como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos; e institucional (a causa de dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y la tendencia a verla como empresa)» (p. 45).

Al respecto, Gallano (2014) se refiere a las universidades contemporáneas como «las fábricas del sujeto neoliberal», donde ni la institución, ni el docente asumen la transmisión del saber como su misión, sino que adoptan los lugares de empresa, y el rol de supervisor administrativo del control del proceso estandarizado de producción de títulos.

A su vez, aparece en el panorama una explosión de instituciones de toda índole y con oferta de titulaciones, desbordada en algunos casos, que sumados al «fetichismo subjetivo» de estudiar y tener un título a toda costa, como tabla de salvación en el mar del capitalismo salvaje, cierran el círculo vicioso.

El universitario contemporáneo presenta una dificultad para conectar sus decisiones con significantes que hagan referencia a su ser (Gallano, 2014). Esta no subjetivación de las decisiones académicas lo llevan a una constante elección forzada y no motivada de programas profesionales donde lo único que encuentra es una frustración de sus expectativas, y una constante decepción con el entorno y los procesos académicos. Bien lo señala Bauman (2012): «Estudiar una carrera ya no se corresponde con adquirir unas habilidades que serán

apreciadas por la sociedad, no es un esfuerzo que se traduzca en frutos».

Para muchos estudiantes desertores esta experiencia no subjetivada, ni motivada por la autodeterminación en el proceso de toma de decisiones, los confronta, además de la deserción académica, con una desesperanza aprendida y con un gran golpe en la autoestima, del que no se sabe qué efectos colaterales en la sociedad pueda generar.

Se podría plantear así un factor de riesgo para la deserción generado por una elección profesional no subjetivada, en respuesta a las expectativas, que el ideal de la educación superior como salida a una serie de problemáticas socioeconómicas establece en el sujeto.

El mercado educativo contemporáneo y su correspondiente ideal de la educación como salida, y del educarse para ser productivo y competitivo, dejó de ser un asunto de vocación para convertirse en algo parecido a un imperativo social. ¿La deserción será una de las formas de resistencia subjetiva de los sujetos ante el imperativo social?

Retomando el asunto de la resistencia, se aborda el asunto del síntoma desde la perspectiva psicoanalítica, desde dos vertientes básicas, el síntoma como función de resistencia para el sujeto; y la otra, como una posibilidad de saber.

Para el psicoanálisis, el síntoma es una disfunción que cumple una función para el sujeto (Freud 1923/ 2001, p. 246), función que no es otra que la de subvertir los órdenes hegemónicos que de una u otra forma tienden a borrarlos en objetivaciones y homogenizaciones totalitarias.

Freud (1926/2001) hablaba de la «ganancia secundaria de la enfermedad» (p. 208), secundaria, pues el síntoma ya conlleva una ganancia primaria en su condición de formación de compromiso entre el Ello y el Yo. Para ilustrar esa ganancia secundaria,

estaría el ejemplo de los neuróticos de guerra, sujetos que se valían de su síntoma para defender su deseo de no ir al campo de batalla.

El neurótico de guerra se convierte en un «objeto de conciencia sin saberlo», en términos de Colette Soler (2002). En la neurosis se vive así una paradoja, quejarse de la enfermedad, pero servirse y aprovecharse de ella.

La deserción en este caso también podría, a modo de hipótesis, tomar forma de subversión particular al discurso imperante de la época, y al empuje a insertarse en «masas capitalistas» (Soler, 2003) de las cuales la educación superior haría parte, si el estudiante desde su autonomía, no subjetiva la decisión de ingresar a ella.

Esto se apoya en lo que Bauman (2003) describe como: «La obstinación del sujeto humano, que resiste valerosamente los embates constantes de la cosificación» (p. 23). Esta obstinación da cuenta de la resistencia que desde lo subjetivo puede establecer el sujeto a procesos homogenizantes y totalizantes.

Lacan (1953), en su elaboración, concibe al síntoma en términos lingüísticos: «El síntoma es aquí el significante de un significado reprimido de la conciencia del sujeto. Símbolo escrito sobre la arena de la carne y sobre el velo de Maya, participa del lenguaje por la ambigüedad semántica que hemos señalado ya en su constitución» (Lacan, 1953/1981, p. 100).

El síntoma es un jeroglífico por descifrar. De ahí que las vicisitudes de un estudiante con respecto al saber expresadas, por ejemplo, en el bajo rendimiento académico (principal factor personal de deserción según el MEN) teniendo presente una posible condición sintomática, hablaría de desplazamientos y metaforizaciones frente a hechos de la historia personal, encuentros o desencuentros afectivos, que toman forma de asignatura, trabajo, exigencia docente, y ante los cuales hace resistencia inconsciente el estudiante, como modo de expresión de malestares anímicos y emocionales.

La experiencia de Fernández (2002) en otros ámbitos educativos, no en el de la educación superior, ejemplifica esta condición. Se habla de casos de

niños que en básica primaria tienen dificultades con las operaciones matemáticas iniciales como la multiplicación y la división, asociadas a separaciones en el caso de la división, y a complejos de intrusión por la llegada de hermanos en el de la multiplicación (p.18).

Es fundamental para este trabajo, tener presente que la deserción académica puede responder a una expresión sintomática. Vale preguntarse: ¿síntoma de qué?

Algunas respuestas que he encontrado en mi práctica clínica, en donde las dificultades con la matemática, principal factor académico de deserción en la institución se asocian a conflictos de pareja y conflictos vinculados a la imagen paterna, no únicamente por el matiz anímico que estas generan –desmotivación, tristeza, displacer, hostilidad, rabia– también por el significado y la subjetivación que del vínculo hace el sujeto, vínculo que «no funciona a la perfección», vínculo desequilibrado que no funciona, que se expresa en la operación matemática fallida, condición paradójica frente a la consigna del docente que dice que «las matemáticas son exactas».

Es a partir del síntoma particular de cada sujeto, desde donde cada uno se vincula al lazo social (Soler, 2003); y en esta medida, se constituye en el mecanismo de articulación a un determinado discurso.

Subjetividad, discurso y síntoma se constituyen, entonces, en grandes categorías para abordar el análisis de motivantes subjetivos relacionadas con la deserción, que deben ser tenidos en cuenta por los modelos orientados a la promoción de permanencia académica desde la persistencia.

En la actualidad, lo que se encuentra es una deslocalización del sujeto y la subjetividad en la prevención de la deserción, reforzada por las

características imperantes en el discurso socio-histórico actual, que empuja a la producción en serie y a la cobertura forzada en la universidad-empresa, donde esos asuntos más particulares, nombrados como síntomas desde el punto de vista psicoanalítico, o locus de volición desde la TAD, no tienen cabida y no son escuchados, y son remplazados por estadísticas y modelos factoriales que poco dejan ver las motivaciones intrínsecas del sujeto.

La mayoría de programas de prevención de la deserción en Colombia están fundamentados en el control de las variables identificadas desde el modelo factorial del Ministerio de Educación Nacional, como factores determinantes de la deserción estudiantil en las IES, y que están agrupados en las siguientes categorías: Factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2009, p. 27). Dentro de los factores académicos se encuentra el rendimiento, como problemática que por lo general se aborda desde un marco conceptual establecido por la pedagogía, y factores neurocognitivos asociados al aprendizaje, desde donde se intervienen aspectos tales como: orientación profesional, métodos de estudio, carga académica, etc. En el caso de los otros factores, según las categorías planteadas por el MEN, se tienen elementos más de orden sociodemográfico como: nivel de ingresos, educación de los padres, notas académicas, resultados de los exámenes de ingreso, estado civil, situación laboral, recursos académicos ofrecidos por la institución, nivel de interacción personal con profesores y estudiantes, entre otras.

La intervención orientada al control de estos factores de riesgo cumple lo propuesto por los modelos interaccionales y psicológicos revisados, y se constituye en muchos casos en una intervención efectiva. Pero, ¿qué pasa en situaciones donde el análisis desde lo factorial (edad, factores socioeconómicos, etc.) no alcanza para determinar y explicar la deserción? Y que es una constante en muchos de los casos de deserción estudiantil en la educación superior.

Por ejemplo, en una institución de educación superior colombiana, en donde se sigue el modelo factorial del MEN, como se ha señalado, la deserción académica se

analiza desde estudios sobre las causas del fenómeno. A estas causas se les denomina factores de riesgo de deserción. En un estudio realizado en el 2013–1, se muestra que el 29% de los estudiantes que desertaron argumenta factores financieros, seguido por el 27% que argumenta causas laborales y el 25% que afirma haber abandonado sus estudios por razones personales. Una de las posibles causas por las que predomina el factor financiero como causa de deserción es que la mayoría de los estudiantes pertenece a los estratos económicos 1, 2 o 3, por lo tanto es común que la mayoría no disponga de los medios económicos para llevar a cabo su proyecto de vida académico o que, aunque inicialmente contaran con el apoyo económico de sus familias, algún suceso en el transcurso de la carrera los obligue a buscar trabajo, y en consecuencia a aumentar el riesgo de deserción.

Según el estudio, la deserción por razones personales tiene un porcentaje del 25,20%, levemente superior al periodo anterior que reportó un 24%. La mayor parte de estudiantes afirma haberse retirado por falta de motivación (29%), es decir que refieren que el programa académico que escogieron no llena por completo sus expectativas, lo que explica que muchos de los estudiantes desertan para buscar una universidad en la que encuentren la carrera de su predilección. Otro de los factores se atribuye a las dificultades familiares, debido las características sociofamiliares desfavorables para la permanencia que presenta la población estudiantil de la IES en mención.

Llama la atención de algunos profesionales del programa de prevención de la deserción que allí opera, y que fueron entrevistados, que los resultados de los estudios dan cuenta de que los factores de riesgo que son causa de deserción para algunos estudiantes, en otros se constituyen en condiciones que no generan ninguna inestabilidad; es decir, que si bien un estudiante puede aducir que se retira de la institución por la necesidad de conseguir un trabajo, la mayoría de estudiantes en la jornada nocturna trabajan; y en el caso de los factores financieros, se tienen estudiantes que aun recibiendo un apoyo socioeconómico del 100% de su matrícula, desertan.

Otro ejemplo: un estudiante de primer semestre de una institución X es beneficiario de las becas que aporta la Alcaldía, y asiste puntualmente a los talleres de orientación vocacional que desde bienestar se ofrecen, además del acompañamiento académico por parte de docentes asesores, y si su rendimiento académico es favorable. En este caso se cumpliría lo propuesto por modelos interaccionales y psicológicos, donde los factores de riesgo por edad y condiciones económicas estarían intervenidos. Sin embargo, este es el perfil de muchos de los estudiantes que desertan del instituto en el que trabajo y de otras universidades de la ciudad (caso estudiantes «Ser pilo paga» y otros programas de apoyo gubernamental basados en aumento de la cobertura). Son casos donde se cumple lo señalado por la TAD, donde los motivantes extrínsecos *per se*, no son garantía de retención y permanencia, y que al no conectarse con motivantes intrínsecos, se convierten en intenciones paradójicas que en vez de fortalecer la motivación generan un debilitamiento de la misma.

Las causas de la deserción tienen una alto componente endógeno representado en la persistencia autodeterminada y en la representación que tiene un estudiante de la formación profesional dentro de su proyecto de vida; y ambas son variables altamente influyentes, a la hora de analizar la permanencia y la deserción académica. A partir de lo anterior, es tarea de los programas de prevención de la deserción integrar la comprensión del locus volitivo expresado en factores subjetivos, con relación al aprendizaje y al proceso académico universitario, y desde la generación de nuevas categorías en el estudio y análisis de factores individuales determinantes en la retención y la persistencia estudiantil en educación superior.

HACIA EL ESTABLECIMIENTO DE MODELOS QUE INTEGREN LA AUTODETERMINACIÓN Y LA SUBJETIVIDAD EN LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las elaboraciones relacionadas con la promoción de la permanencia académica han estado fundamentadas básicamente en el análisis y estudio de las causas de deserción. En este aspecto se encuentran estudios

que a nivel local y latinoamericano reflejan una concurrencia de causas, y de modelos explicativos, pero a la vez, una falta de propuestas para intervenir pertinentemente los factores de riesgo identificados (Patiño de Peña et al., 2013).

Más allá de la búsqueda de las causas de la deserción, es necesario ejecutar acciones que contribuyan a la comprensión e intervención en este problema mediante el análisis complejo de los factores de riesgo, teniendo como fundamento la función pedagógica y formativa de la universidad (Patiño de Peña et al., 2013, p. 45).

En este sentido, es fundamental ocuparse de generar modelos de promoción de la permanencia centrados en la persistencia académica, que den lugar al elemento subjetivo que subyace a la motivación del estudiante, es decir, que incluyan categorías relacionadas con lo que desde la TAD se denomina locus de volición, y desde la perspectiva psicoanalítica, elementos propios de la subjetividad del estudiante.

Los modelos propuestos para la prevención de la deserción y promoción de la permanencia (Donoso y Shiefelbein, 2007; Medellín, 2010; Ryan y Deci, 2000), específicamente los de carácter psicológico (Ethington, 1990) y de interacción (Tinto, 1985), señalan que para los procesos de adaptación académica, desde la persistencia, son fundamentales los significados y percepciones propias del estudiante, asociadas a elementos y estrategias institucionales que son fundamentales en la experiencia de ingreso a la universidad.

Desde la TAD (Medellín Lozano, 2010; Ryan y Deci, 2000) se han generado modelos (Vallerand, 2003; Reeve, et al., 2003) que integran los enfoques psicológicos con los enfoques interaccionales, lo que a su vez genera entornos de permanencia académica desde la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vincula significativamente al estudiante con sus pares y estamentos universitarios.

Lo anterior condiciona la necesidad de establecer estrategias complejas, integrales e interdisciplinarias orientadas al análisis e intervención en promoción

de la persistencia desde el factor motivacional, teniendo como fundamento la orientación a la autonomía en la toma de decisiones.

Estas acciones deben involucrar estudiantes, docentes, institución y padres de familia como agentes promotores de la permanencia autodeterminada en una estructura sistémica, en la cual está representada toda la comunidad universitaria que a modo de red estará encargada de sostener (contener) la permanencia y promover la persistencia académica.

La autonomía, como condición fundamental de la motivación autodeterminada, se constituye en una oportunidad para introducir modelos de análisis e intervención que articulen lo cualitativo al análisis uno por uno de los determinantes singulares de las decisiones y trayectorias académicas de cada sujeto en su proceso académico, condición en la que se apoya la propuesta de este trabajo.

Es en este punto donde propongo articular, a los modelos factoriales positivos y de lógica objetiva, la subjetividad y la motivación autodeterminada como factores decisivos para el análisis y establecimiento de estrategias de promoción de la permanencia académica, más pertinentes y coherentes con las necesidades formativas del estudiante.

Ante esto, y después del análisis realizado, propongo tres categorías cualitativas para ser tenidas en cuenta, como hipótesis y como focos de intervención, en toda estrategia de promoción de la permanencia, partiendo de la articulación entre la teoría de la autodeterminación y la subjetividad.

La primera categoría es: *La subjetivación del ingreso a la universidad*, es decir, la manera como cada sujeto, de manera singular, representa y da significado a este evento en su proyecto de vida, es decir, el significado que da a este momento.

Dentro del modelo complejo que propone la literatura sobre deserción académica, está identificado el ingreso a la universidad, como momento crítico, que mayores factores de riesgo puede ofrecer para la deserción. Según Milem y Berger (1997) y UNAL (2007, p. 202), dicho momento supone una resignificación en la identidad y el proyecto de vida, que configuran un cambio drástico en la condición biopsicosocial del sujeto.

Es primordial, entonces, ocuparse de identificar el fundamento motivacional y la representación que cada estudiante tiene del ingreso al medio universitario y analizar la forma como asume la integración académica en este momento. Esto se constituiría en un factor protector frente a las inestabilidades anímicas y emocionales que se pueden generar desde todas las lógicas antes mencionadas. Estas condiciones se podrían operativizar en un proceso continuo y riguroso de orientación vocacional en los niveles de básica, media y en el campo de la educación superior; y acciones de integración y adaptación a la vida universitaria que se mantengan en el tiempo, que sean transversales al currículo y que tengan en cuenta los criterios propuestos desde la TAD y el psicoanálisis. El momento de la inducción es fundamental, ya que además de informar permite sensibilizar al estudiante para que logre una asimilación inicial de lo que significa estar en una universidad y las implicaciones académicas, administrativas y personales que esto acarrea, además de la instrucción en técnicas para fortalecer las condiciones cognitivas y motivacionales de los nuevos estudiantes y los espacios de reflexión en torno a sus motivaciones.

La segunda categoría corresponde a *la manera como el sujeto responde a su inserción al discurso universitario, y vivencia la experiencias propias de lo académico*. En este aspecto, se parte de la hipótesis de que tanto la permanencia como la deserción pueden ser el efecto de respuestas sintomáticas que albergan múltiples sentidos que afectan el locus de volición, y que son homogenizados y velados por los modelos basados

en factores de riesgo de deserción, que obturan la subjetividad y singularidad del sujeto en el acto educativo.

Como se observó, el síntoma cumple, entre otras, dos funciones: ser vía para el saber y ser una suerte de disidencia particular y subjetiva. En el síntoma, el sujeto expresa la resistencia de su ser a ser objetivado, cosificado, reducido y controlado. Se debe abrir espacio entonces a esta condición subjetiva en el trabajo en promoción de la permanencia académica.

En este sentido, las IES, de la mano de las direcciones de bienestar, ya que los espacios de atención psicológica y médica a ellas adscritos son los lugares donde podría emerger en algún momento la condición sintomática del estudiante frente a lo académico, se deben constituir en facilitadores y articuladores de procesos de mejora en la gestión y comunicación de la información personal de los estudiantes con la academia, que permita generar alertas tempranas en el diagnóstico preventivo de la deserción, y que a su vez posibiliten identificar inmediatamente estudiantes con mayor probabilidad de deserción estableciendo un monitoreo integrado constante de las trayectorias académicas y de los usos de servicios de apoyo institucional como laboratorios, bibliotecas, etc., para establecer alertas psicosociales, familiares, académicas y económicas.

Como tercera y última categoría, fundamentado en el carácter y naturaleza intersubjetiva del discurso, se propone *el análisis de la representación singular de los vínculos con los agentes que intervienen en el acto educativo*. Se pueden movilizar allí asuntos concernientes a las identificaciones y a los efectos de las coordenadas del discurso familiar que atraviesan y determinan al estudiante en riesgo de deserción.

Las expectativas imaginarias atribuidas a los agentes educativos y a la institución, y la falta de autodeterminación subjetiva se expresan en la respuesta a la pregunta: ¿vos por qué estás aquí, por qué entraste a la U? «Para ser alguien», responden muchos; otros responden que por múltiples razones que poco los implican y que se orientan más a una exigencia de los padres, la moda la sociedad, etc., los

cuales ofrecen un resultado ideal proyectado en la educación.

Este ideal da cuenta de identificaciones que sostienen al estudiante en su proceso y que están íntimamente vinculadas con la resignificación de vínculos fundamentales que se actualizan en el encuentro con los pares.

Otras veces, desde estas identificaciones, se toma la decisión de no continuar y apostarle al fútbol, al hip-hop, a ser barbero, etc. Otras veces en estas identificaciones está el peso implacable de un discurso familiar que encadena al sujeto en el lugar de eslabón de una tradición que se repite de generación en generación. La deserción en muchos casos rompe la cadena de identificaciones familiares y libera al sujeto.

El vínculo con el docente, con los padres de familia y con la institución, se constituyen en escenarios fundamentales para la promoción de la permanencia académica subjetivada y autodeterminada, ya que pueden actualizar determinantes identitarios latentes, asociados a la permanencia y a la integración, que desde los modelos factoriales son atribuidos, por ejemplo, al grado de escolaridad de los padres, pero que desde la propuesta cualitativa son asumidos desde la manera singular como cada sujeto representa el vínculo con sus padres y con la familia, y como proyecta esto en sus diversas interacciones.

Se debe entonces incrementar la participación activa de los padres de familia y acudientes en la promoción de la autoeficacia personal del estudiante en riesgo de deserción, por medio de acciones que los orienten a ser promotores de permanencia autodeterminada en la vida universitaria de sus hijos. A su vez, estos espacios servirán para establecer investigación cualitativa en torno a las características del acompañamiento familiar en estudiantes en situación de riesgo de deserción.

Dentro de las estrategias que se proponen para el abordaje de la deserción académica, se establecen las que están centradas en el currículo y las prácticas pedagógicas. Además de la flexibilización del currículo dada por un rediseño curricular, algunos

autores concuerdan en la necesidad de adecuar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje particulares, lo cual implica una reflexión constante de parte de los docentes, no únicamente sobre la pedagogía y la didáctica sino, además, sobre el establecimiento de condiciones anímicas y emocionales personales desde las que se logre un acompañamiento estudiantil efectivo hacia los estudiantes.

Articular el cuerpo docente a la promoción de la permanencia académica de los estudiantes desde los criterios de la TAD, se debe constituir en otra de las estrategias a implementar desde lo planteado. A partir de esto, se propone la apertura de espacios de reflexión formativa sobre aspectos y temas relacionados con la promoción de la permanencia académica.

Serían espacios de reflexión formativa sobre aspectos y temas que son recurrentes en la consulta psicológica sobre rendimiento e interacción académica, y que por su insistencia en el discurso de los estudiantes atendidos ameritan ser repensados desde el ámbito docente. No se habla de espacios de capacitación, ya que la emoción y el afecto escapan a la posibilidad de ser atrapados por el saber, existiendo como única vía de abordaje creativo de los mismos el asumirlos, conocerlos, tratarlos y moderar sus efectos, por la vía reflexiva. Se propone entonces un espacio de reflexión sobre un aspecto: el ser, pasando por cuatro factores del ejercicio y de la interacción cotidiana con los estudiantes: los retos, roles, responsabilidades y vivencias del docente como promotor fundamental de permanencia autodeterminada en la vida universitaria.

La implementación de estas categorías al estudio del fenómeno de la deserción y a la generación de estrategias y modelos de promoción de la permanencia, permitirá ajustar y fortalecer los modelos actuales desde los que se trabaja en la prevención e intervención de los factores que condicionan la deserción académica, abordando los aspectos y determinantes subjetivos de la persistencia académica que no han sido estudiados y analizados en profundidad.

Permite abrir nuevas perspectivas para el abordaje cualitativo en las investigaciones asociadas al fenómeno en cuestión, ampliando el campo de acción en la articulación de actores como los padres de familia, que son de gran relevancia en el tema de la promoción de la permanencia académica con calidad de vida y bienestar, de manera integral, responsable, pertinente y coherente.

Esta articulación se enmarcaría en una serie de condiciones institucionales, que orientadas desde la autodeterminación, respetarían, promoverían la permanencia y la persistencia a partir de las condiciones subjetivas de sus estudiantes. Esto impone dos retos: el primero tiene que ver con la atención e intervención de los casos desde el uno por uno, que implicaría establecer estrategias institucionales, de flexibilización curricular, orientadas a escuchar al estudiante en su singularidad obturada en los modelos factoriales; como segundo reto, el sistema educativo debe recobrar la orientación hacia el saber como motivante de su función, lo que implicará el establecimiento de políticas estatales que subsidien adecuadamente la educación superior, y que en una apuesta decidida por el verdadero objeto social de estas organizaciones les permita orientar sus procesos a una apertura social de los mismos, no desde una cobertura irresponsable sino desde su apertura como campo de posibilidades formativas, no solo profesionalizantes, donde el sujeto pueda decidir autónomamente.

La promoción de la autodeterminación desde el reconocimiento de la subjetividad y de la singularidad de motivaciones servirían de mecanismo regulador de una deserción que, muchas veces, esta mediada por el discurso capitalista imperante y sus masas acríticas y homogenizantes, que en una inercia motivacional generada por el ideal de la «educación profesional como tabla de salvación y arma de lucha para la competencia social», condiciona el ingreso a la educación superior, como el efecto de una decisión forzada, que lleva a que en Colombia «(...) de cada cien estudiantes que ingresan a una institución superior, cerca de la mitad no logre culminar su ciclo académico y obtener la graduación» (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2009, p. 13).

Si los programas de ampliación de la cobertura académica y promoción de la permanencia estudiantil, como el que propone el CESU en su «Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz» (CESU, 2014, p. 95), en lo referente a educación inclusiva, no tienen en cuenta estos aspectos, podrían ser grandes intenciones paradójicas, donde a la vez de proponer la cobertura por la cobertura y la permanencia por la permanencia, sin incluir al sujeto y su subjetividad expresada en la motivación autodeterminada, estarían generando un gran espacio para la promoción de la deserción.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2012). *Hoy nuestra única certeza es la incertidumbre*. Entrevista por Ima Sanchís. Tomado de: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120112/54244283412/zygmunt-bauman-hoy-nuestra-unica-certeza-es-la-incertidumbre.html>
- Bauman, Z. (2003). *Vida de consumo*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Consejo Nacional de Educación Superior -CESU- (2014). Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, Donoso, S., & Shiefelbein, E. (2007). Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 2.
- Donoso, S. y Shiefelbein, E. (2007). Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico y clínico del niño y su familia*. Buenos aires: Editorial Nueva Visión.
- Freud, S. (1926/2001). *¿Pueden los legos ejercer el análisis?* En: Obras completas. Vol. XX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923/2001). Dos artículos de enciclopedia. Psicoanálisis y teoría de la Líbido. En: Obras completas. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gallano, C. (2014). El psicoanálisis frente a las nuevas configuraciones de subjetividad. Medellín: Foros del Campo Lacaniano.
- Hernández, C. (2011). *Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. En: Proyecto. Alfa Guía: Por el futuro de la educación. Disminuyamos el abandono en la educación superior. Medellín.
- Lacan, J. (1953/1981). *Escritos 1. Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis*. (1953). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1960/1981). *Escritos 1. Subversión del sujeto y la dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1956/1995). *Seminario 3. Las psicosis*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lacan, J. (1972/1993). *Psicoanálisis: radiofonía y televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lacan, J. (1969/ 1982). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- López S., F. (2010). *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Mateus, M. J. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en la Facultad de Psicología

- de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, en el periodo comprendido entre 1998-2009. *Psychologia: avances de la disciplina*, 5(1).
- Medellín L., E. W. (2010). Contratación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 57-68.
- Miller, J. A. (1990). Conferencia de la Madraza. Del saber inconsciente a la causa freudiana. *Cuadernos Andaluces de Psicoanálisis*.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- Patiño de P., L. (2013). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. Universidad de Guanajuato. *Revista Acta Universitaria*, 23(4).
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar*. American Psychologist APA.
- Sennet, R. (1998/2005). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Servicio de intervención y gestión académica, ITM. (2014). *La deserción universitaria, un asunto de todos. Diagnóstico de causas de deserción de estudiantes en el Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM*. Medellín.
- Soler, C. (2002). *Los ensamblajes del cuerpo*. Foros del Campo Lacaniano. Medellín.
- Soler, C. (2003). *El psicoanalista y el sujeto contemporáneo*. Conferencia. Foros del Campo Lacaniano. Medellín.
- Torres G., L. E. (2010). *Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Estado del arte*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>.
- Universidad Nacional de Colombia (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Dirección de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Verdugo, M. A. (2003). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Calidad de vida*. Recuperado de: <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1244.pdf>