

Re-configuración del concepto de “deserción estudiantil”, a partir de las experiencias vitales: una perspectiva desde la diversidad para la permanencia y graduación en educación superior

Eiber Hernán Gallardo Gómez ¹

Artículo Investigación

Recibido: 1 de noviembre de 2021

Aceptado: 4 de mayo de 2022

Fecha de Publicación: diciembre de 2022

Resumen

La deserción estudiantil, como fenómeno multi-causal, ha suscitado el interés de diferentes investigadores independientes e instituciones del orden gubernamental, quienes han intentado prevenirla por medio de modelos de gestión, estructurados y dinamizados, en una comprensión desde lo macro a lo micro (orden jerárquico), esto es, desde lo institucional hacia lo subjetual. A partir de lo anterior, la investigación contrasta esta forma de abordaje del fenómeno, partiendo desde el sujeto y su circunstancia experiencial (experiencias vitales), es decir, el estudiante en relación con Lo Otro (la institucionalidad representada en la universidad) y Los Otros (pares académicos, docentes, acudientes) en el contexto inmediato del aula, rescatando elementos resilientes y motivantes que posibilitaron la permanencia y graduación en la educación superior. El objetivo de la investigación estuvo direccionado a comprender la influencia de las experiencias vitales en la permanencia y graduación de estudiantes y egresados de la Corporación Universitaria Comfacauca, durante el segundo periodo de 2018. La metodología empleada fue cualitativa, el diseño de tipo hermenéutico (enfoque narrativo-interpretativo) y la técnica, la entrevista semiestructurada. Se contó con la participación de nueve (9) sujetos, según el rol que desempeñaban como actores del pro-

ceso académico en educación superior. Las categorías que emergieron a partir de la investigación fueron dos, según cada uno de los grupos poblacionales participantes: desde el grupo docentes emergió la categoría “El Otro Filial y Ético” y desde los estudiantes “Alternancias”. De este modo, las dos perspectivas terminan por converger en la idea de que las experiencias vitales influyen de manera significativa, en la permanencia y graduación en educación superior.

Palabras clave: Deserción; permanencia; experiencias vitales; educación superior.

Abstract

Student desertion, as a multi-causal phenomenon, has aroused the interest of different independent researchers and governmental institutions, who have tried to prevent it through structured and dynamic management models, in an understanding from the macro to the micro (hierarchical order), that is, from the institutional to the subjectual. Based on the above, the research contrasts this way of approaching the phenomenon, starting from the subject and his experiential circumstance (vital experiences), that is, the student in relation to The Other (the institutionality represented in the university) and The Others. (academic peers, teachers, guardians) in the immediate context of the classroom, rescuing resilient and motivating elements that enabled permanence and graduation in higher education. The objective of

¹ Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales; Psicólogo, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Programa de Psicología en Fundación Universitaria de Popayán. Correo electrónico: ps-gallardog@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-6219-4686

the research was aimed at understanding the influence of vital experiences on the permanence and graduation of students and graduates of the Comfacauca University Corporation, during the second period of 2018. The methodology used was qualitative, the hermeneutic type design (approach narrative-interpretative) and the technique, the semi-structured interview. Nine (9) subjects participated, according to the role they played as actors in the academic process in higher education. The categories that emerged from the research were two, according to each of the participating population groups: from the teaching group the category “The Other Affiliate and Ethical” emerged and from the students “Alternations”. In this way, the two perspectives end up converging on the idea that life experiences have a significant influence on permanence and graduation in higher education.

Keywords: Desertion; permanence; vital experiences; higher education.

Introducción

La deserción estudiantil en educación superior es un fenómeno que ha adquirido gran relevancia hoy en día, llevando al Ministerio de Educación Nacional de Colombia a buscar diferentes factores causales y estrategias preventivas. Si bien diferentes estudios, tanto nacionales como extranjeros (Triviño, 2013; Santamaría y Bustos, 2013; Centurión, 2014; Caicedo, Fierro, Solano, Manzo y Escobar, 2015; Arroyo, Palacios, Ramos, Ibarra, 2015; Zarate y Hernández, 2016; Ariza, Torres y Varela, 2013; Jantsch y Castilla, 2013; Castilho, 2016), han formulado hipótesis al respecto, encontrando una correspondencia frente a la permanencia o ausencia de un estudiante dentro del sistema educativo, no se tienen antecedentes contundentes que ahonden en el estudiante como sujeto de aprendizaje diverso, el cual, a partir de sus experiencias vitales y de relacionamiento contextual, decide o le es posible permanecer y graduarse de un programa de pregrado o, por el contrario, desertar.

A partir de lo anterior, se hace necesario investigar la deserción estudiantil en la educación superior, ya no desde un enfoque de problemas (prevención), ni priorizando las causales de deserción, sino favoreciendo una perspectiva de comprensión positiva de la misma, en donde se enfatizan las experiencias vitales significativas como variables determinantes para la permanencia (promoción). Este abordaje tiene una relevancia socio-educativa muy importante, puesto que posibilita la formulación de políticas, programas y estrategias más efectivas, al

momento de diseñar modelos de gestión de la deserción en las diferentes instituciones y niveles de la educación.

En este sentido, el objetivo de la investigación giró en torno a comprender la influencia de las experiencias vitales en la permanencia y graduación de estudiantes y egresados de la Corporación Universitaria Comfacauca de la ciudad de Popayán. Se procuró comprender los discursos de aquellos agentes educativos (estudiantes de último semestre, docentes-egresados), que ya no estaban en esas fases iniciales de un programa tecnológico o profesional, en cuya etapa temprana presentan mayores dificultades de adaptación, sino que se prioriza ahora el análisis del recorrido ya hecho por estos actores, de los escenarios favorables y de riesgo que les fueron propios, y de las estrategias que les permitieron alcanzar las metas y objetivos formativos.

Dentro de las prácticas investigativas que realizan apuestas desde los sujetos de aprendizaje y sus experiencias vitales, se tienen referentes aproximados en las categorías de “Huellas Vitales” (Arteaga, Chamorro y Rosero, 2016; Calvache, Ruíz, Tombé y Roa, 2016; Achipíz, Perdomo, Chicangana y Jojoa, 2016; Gómez. M. y Muñoz, 2015; Valencia, García, Ospina, Ríos, 2015) e “Historia de Vida” (Sánchez y Bautista, 2015; Larrosa, 2010; Gómez. S., Etchegorry, Avaca y Caón, 2016), donde los investigadores logran leer las diferentes realidades educativas desde los sujetos y las formas en que éstos se sitúan en la educación y le dan su significado propio, a partir de las trayectorias de vida, encuentros y desencuentros con la educación superior (circunstancias de vida antes, durante y después de ingresar a estudiar una carrera de pregrado).

Perspectiva Teórica

Experiencias Vitales

Ser actor y narrador de la propia existencia

Conocer, a través de narrativas, las experiencias de aquellos estudiantes que están a punto de finalizar, o ya lo han hecho, un determinado programa de pregrado, permite confrontar al estudiante con su subjetividad e historicidad; el abordaje de este tipo de población facilita un análisis congruente de la permanencia en educación superior, puesto que quien es egresado o está egresando de una carrera, fue en su momento el actor de su propia experiencia educativa y debió atravesar por diferentes circunstancias (el ingreso, la fase de inducción, adaptarse, establecer relaciones interpersonales, tomar decisiones...) que le llevaron a permanecer y graduarse. Ricoeur (1986) discurre frente a



la concepción del individuo como actor y narrador de su existencia, al manifestar que, “Somos auto-creación incesante a partir de los relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida (...) Conocerse consiste en interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción” (p. 340).

El mundo universitario, más que concretar una dualidad cerrada entre enseñanza y aprendizaje en un contexto de aula, se conforma por el contacto que logra establecerse entre las circunstancias externas al sujeto y el mismo sujeto. Lo anterior significa que el estudiante, durante su estadía en la educación superior, es atravesado por las experiencias vitales que le son representativas y que van a determinar formas alternativas de aprender. Tales formas pueden estar dadas por aquellas relaciones sociales nuevas que se forjen, por las metodologías docentes peculiares presenciadas, los percances sucedidos, las anécdotas curiosas ocurridas, los éxitos académicos, los episodios difíciles, los nuevos roles asumidos. Es decir, el estudiante va a concebir un aprendizaje vivencial a partir de sus experiencias, las cuales garantizarán un registro significativo, puesto que se integraron por medio de la emocionalidad, la motivación, la imaginación, etc., permitiéndoles permanecer y graduarse de la educación superior.

Cuando se hace consciente la experiencia, se establece una identidad entre el sujeto y su circunstancia; por tanto, el aprendizaje que vivencia cada sujeto desde las configuraciones que haga (interpretación de sí, identidad), es única, diferente y diversa; esto conlleva que desde las experiencias vitales se disponga una forma autónoma de aprendizaje. Larrosa (2006) profundiza en el significado de la experiencia al indicar que “la experiencia es “eso que me pasa”” (p. 88).

Desde el momento en que el individuo ingresa al mundo universitario, se inserta dentro un tipo de sociedad, y construye, a través de la experiencia subjetiva e intersubjetiva, una reseña histórica de sí. En este orden de ideas, el sujeto en educación se funda desde las relaciones que establece con Lo Otro y Los Otros significativos, procurando encontrar los sentidos de vida y configurando dicha experiencia subjetiva desde las actuaciones y narraciones propias. El encuentro de lo subjetivo con lo objetivo, con Lo Otro y Los Otros, solo es posible a partir de forjar un lazo social (socialización) que implica exteriorizar-se a lo que pasa fuera de sí; “podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena” (Larrosa, 2006, p.90).

Deserción, Permanencia y Graduación Estudiantil

La “permanencia” estudiantil es definida por el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2015) como aque-

lla “iniciativa permanente de las IES para la generación de estrategias de fortalecimiento en la capacidad institucional, que contribuyan a disminuir las tasas de deserción.” (MEN, 2015, p. 196). La “deserción”, por su parte, se entiende como el “abandono que realiza un estudiante de manera voluntaria o forzosa, por dos o más períodos académicos consecutivos, del programa académico en el que se matriculó” (MEN, 2015, p. 194). La definición que hace el Ministerio de Educación de “Permanencia” está referida netamente a la responsabilidad de la Institución de Educación Superior para asegurar que el estudiante se mantenga en la institución (“configuración desde arriba hacia abajo del fenómeno”); sin embargo, no se tiene en cuenta el modo en que el estudiante configura estrategias propias que le garanticen mantenerse vinculado al proceso educativo (“configuración desde abajo hacia arriba del fenómeno”). En cuanto a la definición de “Deserción”, es de rescatar que el Ministerio tiene en cuenta que no siempre conlleva una decisión voluntaria para el retiro, sino que existen variables forzosas que imposibilitan la permanencia.

Hasta mediados de la década del 2010, las estrategias desde las Instituciones de Educación Superior se centraban en el problema de la deserción y el término se naturalizaba con frecuencia en todos los ámbitos educativos; inclusive, encasillar a cierto grupo de estudiantes como “potenciales desertores” o “desertores” contribuía a promover una cultura de la exclusión. Es a partir de entonces cuando el Ministerio de Educación de Colombia le da un enfoque diferente desde la promoción de la permanencia estudiantil, brindando una nueva perspectiva más positiva, por lo menos a nivel de discurso, del tema de la deserción. Recurriendo a este cambio de configuración, esta investigación tiene entre sus propósitos aportar al componente de promoción de la permanencia, puntualmente, desde las experiencias vitales significativas y resilientes de los estudiantes.

Metodología

La metodología empleada durante el proceso investigativo fue de tipo cualitativa, la cual según Queceno y Castaño (2002) es “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7); además, la investigación cualitativa tiene como propósito más profundo, “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109), esta última definición es consistente con los objetivos que persiguió la investigación, los cuales se enfocaron hacia la comprensión de las experiencias vitales. El diseño

de la investigación fue de tipo hermenéutico, tomando específicamente, el enfoque narrativo-interpretativo, el cual se define como “la teoría y la práctica de la interpretación” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 80). La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, y como instrumento, el cuestionario. En este sentido, la entrevista tiene como propósito “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, citado por Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

El cuestionario, tanto para docentes como estudiantes, constaba de seis (6) preguntas abiertas, estructuradas en tres fases de la experiencia del estudiante, o docente, en relación con la vivencia del pregrado. Los sujetos de la investigación se tomaron según el rol que desempeñaban como actores del proceso académico en educación superior; en total se contó con la participación de nueve (9) sujetos, seis (6) estudiantes de los últimos semestres del pregrado y algunos graduados o egresados no graduados (específicamente octavo, noveno y décimo de los programas de Ingeniería Mecatrónica, Administración de Empresas, Tecnología Agroambiental, Tecnología en Gestión Gastronómica y Comunicación Social y Periodismo) y también tres (3) docentes de Ingeniería de Sistemas, Tecnología Agroambiental y Comunicación Social y Periodismo.

Para el desarrollo del proceso investigativo se siguieron las siguientes fases:

- Fase I. Identificación de las motivaciones para la permanencia y graduación en educación superior.
- Fase II. Análisis de las narrativas de los actores académicos entorno a las experiencias vitales y su relación con la permanencia y graduación en educación superior

Entramado de Significación: Categorías Emergentes

El Otro Filial y Ético: Co-Responsabilidad

Predecisorio

El Otro Significativo se presenta como aquellos padres que coartan las posibilidades de elección de los hijos, con cierto sentido de responsabilidad; también está la figura del Otro Significativo representada en el hermano y el amigo de infancia, el par, ante el cual el docente se ve tentado a realizar una elección profesional, cuya responsabilidad no es absoluta de sí, sino que está marcada por ese Otro que le persuade involuntariamente; y finalmente, aparece la figura del Otro

Significativo que, no es necesariamente consanguíneo, pero que también ejerce una influencia vital, que incita para tomar tal o cual opción, este es el docente. El Otro Significativo, representado en el docente, en la evocación del docente, se presenta como ese Otro Ejemplarizante, el cual, desde conductas de empatía y respeto, provocan y marcan en el estudiante una ruta, una orientación frente a qué opción escoger.

De este modo, el Otro Significativo en el grupo docente es aquél Otro Filial y Ético, ese Otro Alternativo, en el cual se refleja y apoya el sujeto para la toma de una decisión vital, a partir de las conductas ejemplarizantes que comparte; “Así lo Otro se presenta revestido de ciertas características que lo modifican en tanto que Otro; lo extraño, lo raro, lo atrayente, lo interesante, lo indiferente, lo temeroso, lo inquietante, lo deseado, lo rechazado” (Theodosiadis, 2007, p.8). A continuación, se presentan algunos apartes de los relatos realizados por los docentes, y que permiten evidenciar, de modo concreto, lo expresado con anterioridad:

“Fue un tema como muy ligado a los vínculos sociales que tenía yo en ese momento, a los docentes que tenía yo en ese momento, los amigos que eran amigos míos y al mismo tiempo eran amigos de mi hermano; fue un tema muy social, digamos” (Relato Sujeto II – IS)

“Entonces, él me motivó [el docente] mucho en eso, por la confianza que me dio y la forma como él explicaba la biología. Entonces, me gustó y dije, esta es mi carrera” (Relato Sujeto III – TA)

Se comprende la significancia de la experiencia, puesto que el grupo docente evoca con claridad y precisión, aquellas circunstancias espacio-temporales y sus actores, en un momento determinado de la historia vital. En este sentido, Balbi (2004) manifiesta que “la temporalidad es un componente básico del modo en que ordenamos nuestra experiencia, forma parte del significado humano y constituye un componente fundamental del proceso de desarrollo de la identidad personal” (pp. 319-320)

Decisorio

La experiencia vital del grupo docente, en relación con las expectativas y realidades de ingreso al mundo universitario, está atravesada por un cierto “choque experiencial”, el cual está dado por el contraste entre el imaginario individual y colectivo que se tenía antes de ingresar a la carrera escogida, y la realidad posterior existente durante el ingreso al mundo universitario. Se denota cómo, en un momento inicial de ingreso, este encuentro se convierte en un des-encuentro que afecta el estado motivacional de los sujetos; así lo refieren



los docentes, al expresar: “Sí, sí recuerdo que me pasó. Como dice uno así, coloquialmente, uno se estrella un poco (...) entonces uno dice, bueno, será que esto si es lo que yo quiero” (Relato Sujeto II - IS)

Se comprende en el relato docente cierta Alterancia en los momentos iniciales de ingreso a la universidad, la cual está dada por las circunstancias experienciales percibidas como agrestes y que denotan una falta de identidad con la circunstancia dada. Podría comprenderse una pequeña crisis, generada por un miedo de haber tomado una elección equivocada, una culpabilidad que recae sobre el sujeto. Sin embargo, el grupo docente logra resignificar su experiencia vital de primer ingreso, a través de dispositivos como las expectativas laborales futuras y los propósitos de fondo, que llevaron al sujeto a situarse en ese espacio-temporal; es de notar que, en el relato experiencial para este momento, no aparece el Otro como mecanismo de apoyo frente a la dificultad, sino que el sujeto se encuentra sólo con su circunstancia. El filósofo español Ortega y Gasset (citado por Garrido, 1983) al respecto escribía:

La idea de que “el destino concreto del hombre es la reabsorción de la circunstancia” no era para mí solo una idea, sino una convicción... la vida como aceptación de la circunstancia implica... que el hombre no puede salvarse a sí si, a la vez, no salva su circunstancia (p. 312).

En este sentido, los relatos de los docentes expresan cierto grado de resiliencia frente a aquella circunstancia adversa y descubren en los des-encuentros iniciales, oportunidades de aprendizaje vital, que hoy evocan con alto grado de identidad responsable, en el marco de cada pasado experiencial. Estos mecanismos resilientes se pueden encontrar en los siguientes apartes:

“Entonces digamos que eso fue generando un vínculo entre ese “choque” inicial que uno tiene, con la posibilidad que, obviamente, uno tiene de desempeñarse luego en una labor muy diferente a la que uno pensó que iba a ser la carrera” (Relato Sujeto II - IS)

“Yo me dije, “yo no perdí mi tiempo, solo es cuestión de que me llegué el momento, para poder dedicarme, como tal a lo que yo quería hacer”” (Relato Sujeto III - TA)

Posdecisorio

Si bien los docentes perciben un apoyo en la elección realizada, en algunos relatos se puede entrever que el acuerdo entre el docente y su núcleo familiar, trascendió los intereses individuales del hijo para po-

sicionar las intencionalidades de los familiares; al respecto se referencia:

“La verdad, a esta profesión estaban de acuerdo; a la anterior profesión (filosofía) no. A ellos no les gustaba porque son una familia muy cristiana, entonces decían que estudiando filosofía iba a cambiar mi actitud” (Relato Sujeto I - PS)

Los relatos docentes, a su vez, interpretan las posturas de los padres respecto a la elección hecha por los hijos, sobre todo, de la profesión elegida; en este sentido, Theodosiadis (2007), indica que “el otro es, a su manera, como soy yo; él ejerce, de acuerdo a su condición, ese acto que yo ejerzo de acuerdo a la mía y que se interioriza en mí como conciencia, afirmación y deseo de mí mismo” (p. 9). De este modo, se infiere una influencia latente del discurso intencionado de los padres, respecto a qué carrera escoger, partiendo, tal vez, de las expectativas propias de los familiares frente al proceso, y cuyo discurso, como refiere Balbi, “se interioriza en mí como conciencia”. La aceptación del discurso del Otro, se vuelve más rápida si ese Otro es Significativo y más si es el Otro Filial. La consistencia entre los intereses del padre (familiar) y el docente-hijo frente a la elección profesional, se convierte en un mecanismo de apoyo que, garantiza, de uno u otro modo, la permanencia del estudiante en la educación superior.

Consolidación de la identidad profesional

El Otro Filial y Ético representa aquél Otro Significativo, compañero o docente, el cual compartió junto al docente, la experiencia vital del pregrado, desde dentro, desde las cotidianidades e incluso desde los desencuentros. Este Otro Filial y Ético es el anclaje para que el docente-estudiante permanezca en el proceso formativo. El Otro Filial es el par; el Otro Ético es el docente.

Es así como el tránsito experiencial de los docentes, durante su época universitaria, tiene un alto grado de alteridad con ese Otro Par y con ese Otro Orientador que se convierten en actores y que posibilitan la permanencia de los estudiantes en el escenario educativo; “Yo, yo soy frente a otro que dice yo, y que me es necesario por consecuencia tener en cuenta como un tú; un yo en relación al cual yo mismo soy un tú” (Theodosiadis, 2007, p. 9). A continuación, se presentan algunos apartes que evidencian los relatos expresados por los docentes en relación con la pregunta-cuestión:

“Era un mutuo apoyo (refiriéndose al hermano-compañero) en temas de que el uno empuja al otro, entonces considero que sí fue muy im-

portante, algo que impulsó mucho la carrera de los dos. Fue beneficioso para los dos, porque uno como humano, en el proceso tiene recaídas, tiene problemas, se le presentan dificultades... y digamos que ese compañero, que al mismo tiempo fue mi hermano, si fue un apoyo muy importante” (Relato Sujeto II – IS)

“Era un señor (refiriéndose al docente), fresco, tranquilo, relajado, pero bravo como él solo. Él decía, “o me trabajan, o me trabajan”; pero era la confianza que él nos daba, yo creo que la confianza es la clave, todos sabíamos que él era el profesor, el respeto para el profesor V*, siempre fue muy grande” (Relato Sujeto III – TA)

Alternancias: Co-Creación Identitaria de Lo Profesional

Predecisorio

En relación con el momento experiencial en que el estudiante de pregrado pensó por primera vez en elegir una carrera profesional, el grupo de estudiantes evoca y se sitúa en diferentes circunstancias, desde las cuáles inician a describir todo un tránsito no lineal o a-lineal denominado también como alternante o una alternancia, hasta llegar finalmente a culminar una etapa inicial del proceso, en la consolidación de una identidad profesional con la carrera elegida. En el sentido anterior, Larrosa (2006) finiquita el sentido de la experiencia como “tránsito”, al manifestar:

La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje (...) Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (p. 91)

Inicialmente, las alternancias co-creadoras de identidad profesional están dadas por la posibilidad de una segunda opción, ante el impedimento circunstancial de la primera:

“En lo que a mí concierne, no fue la carrera que yo elegí, como tal, pero sí tenía una relación con lo que a mí me gusta, con la parte electrónica y las cosas digitales. Entonces, yo primeramente estaba pensando en estudiar Ingeniería Electrónica o Electricidad, cosas así” (Relato Sujeto IV – IM2)

Una segunda alternancia se presenta como aquel contacto y aprendizaje previo que ya habían tenido algunos de los estudiantes con la carrera deseada inicialmente, pero que, sin embargo, en algunos casos, las circunstancias les permitieron reconfigurar la identidad que tenían con las mismas, así:

“Salí de un colegio técnico, salí Técnico en Electricidad, entonces siempre me ha gustado la tecnología, molestar con los circuitos, con todas esas cosas; entonces, esa fue una buena opción” (Relato Sujeto IV – IM1)

Decisorio

Es posible percibir, sobre todo, que los encuentros y desencuentros están dados porque la responsabilidad de la elección tomada recae directamente sobre el estudiante; esto significa que, si bien existieron diferentes circunstancias contextuales y actores que impulsaron la toma de la decisión inicial frente a qué estudiar, los estudiantes terminan en últimas por realizar el acto decisorio, por lo cual las responsabilidades que se desprenden del mismo acto, devengan tanto en una culpabilidad (desencuentro) como en una reafirmación identitaria de lo profesional (encuentro).

En el caso particular de los estudiantes participantes, es de comprender que se encontraban en la fase final del proceso formativo, lo cual puede entenderse como un encuentro tardío de lo vocacional. Los encuentros y desencuentros iniciales permiten comprender también ciertos elementos resilientes que afloran en los estudiantes, esto en el marco de motivaciones tanto extrínsecas como intrínsecas.

Larrosa (2006) describe estos encuentros y desencuentros como componentes inherentes a la relación entre sujeto y experiencia, y de los cuales el sujeto es el único responsable, puesto que construye y se transforma en su propia experiencia:

El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece (p. 91)

A continuación, se refieren algunos relatos que corroboran lo descrito anteriormente; inicialmente se presentarán los relatos en razón a los elementos resi-



lientes (motivación intrínseca) y que posibilitaron los encuentros con la identidad profesional:

“Al principio es muy chévere, porque uno ve materias muy básicas que como que te vuelven a retornar al colegio y pues yo estaba muy reciente que había salido de mi colegio; entonces me quedó muy fácil entender las matemáticas, porque en los primeros semestres en mi carrera yo vi mucha matemática, entonces me gustó muchísimo” (Relato Sujeto I – AF)

Los siguientes relatos presentan los elementos que generaron cierto grado de culpabilidad por la elección tomada (motivación extrínseca) y que dieron lugar a ciertos desencuentros iniciales con la identidad profesional:

“Cuando apenas vi el pensum, yo dije –hm- y uno qué va a aprender en la parte de gestión, yo dije, eso qué raro. Y entonces, entramos y solo mirábamos tres horas de cocina a la semana y yo decía, pero por qué” (Relato Sujeto VI – TGG)

Se puede analizar cómo el Otro-Significativo aparece como orientador frente a qué carrera estudiar en el predecisorio; sin embargo, en el posdecisorio, este Otro-Significativo ya no aparece, ahora está el sujeto solo, como también se evidenció, en el relato del grupo docente. En este sentido, cabría preguntarse qué sostiene y hace que el sujeto ingrese y permanezca en la educación superior... ante ello se podría decir que la circunstancia crítica a partir de la cual el sujeto-estudiante se ve forzado a responder y actuar, desde sus motivaciones, para hallarle sentido a eso que le pasa, es decir, asumir o responder por su acto decisorio.

Posdecisorio

Frente a la opinión del grupo familiar en relación con la elección realizada por el estudiante, esto es, el pos-decisorio, los estudiantes describen a un Otro Filial Directo que, de una u otra manera, sirve como facilitador y reafirma la decisión ya tomada.

En relación con las respuestas emitidas por el grupo de estudiantes, el apoyo del grupo familiar se inclina hacia tres posturas:

- Influencia del grupo familiar, primacía del factor económico sobre la elección: “Pero sí hubo un momento que me dijo [refiriéndose a la madre] que por qué no me inclinaba por algo más rentable, que dé más salida como la Contaduría Pública, Administración de Empresas, Fisioterapia, algo así que dé más resultado” (Relato Sujeto II – CSP)

- Influencia del grupo familiar, “libre albedrío” frente a la elección profesional: “Mis papás son como, “Usted estudie lo que quiera, porque es su vida, porque nosotros lo único que le podemos dejar es el estudio; plata no le podemos dejar, pero usted estudia y sale adelante” (Relato Sujeto VI – TGG)
- Influencia del grupo familiar, preferencia de lo vocativo: “Primero que todo, tuve el apoyo. Entonces fue como todo el apoyo de, digamos... “vas a terminar esa carrera y eso es lo tuyo” (...) Pero sí, tuve un apoyo, digamos que toda mi familia, viene del campo, pues para ellos no era algo nuevo o digamos algo que dijeran sí esta puede. Entonces vengo desde la línea de seguir trabajando esa parte” (Relato Sujeto V – TA)

De este modo, es posible comprender que, ha habido una influencia significativa del grupo familiar sobre la elección profesional de los estudiantes, Otro-Facilitador que se convierte en un Otro-Significativo-Directo, el cual posibilita y reafirma la toma de una decisión vital como lo es la carrera profesional y logra, de uno u otro modo, brindar elementos para que el estudiante forje una identidad con lo que estudia.

Consolidación de la identidad profesional

Frente a la significancia de un compañero o docente durante el tránsito por el pregrado, el grupo de estudiantes refiere la presencia constante de un Otro-Referente, gracias al cual se posibilita la co-creación identitaria de lo profesional; la co-creación se comprende, bajo este contexto, como la creación colectiva de algo, en este caso, de la identidad profesional; esto puede comprenderse también como aquellos medios posibilitadores desde lo Otro y los Otros (alteridad) para afianzar, fijar la identidad con algo.

La creación de la identidad profesional solo ha sido posible para el grupo de estudiantes gracias a la mediación de los Otros Inmediatos, aquellos con quienes se ha compartido el contexto inmediato del aula, día tras día. Por tanto, el estudiante, enfrentado a esta nueva realidad, la cual está marcada por cierto grado de frustración, pero también de re-configuración y significancia, genera que se deba volver a crear afinidades, motivaciones y la creación de identidad con la nueva carrera en la cual se está. De este modo los Otros-Referentes, quienes también son el Otro Filial y Ético, juegan un papel relevante.

La configuración del Otro Filial y Ético posee los mismos significados que el Otro Filial y Ético del grupo docente, esto es, un Otro-Significativo, un Otro-Referente que, en tanto Filial es cercano, par y equitativo; y en cuanto Ético, es sujeto de conductas ejemplares.

rizantes y, por tanto, digno de imitar. Las relaciones sujetuales del estudiante están dadas por aquellas relaciones que sostiene en el contexto inmediato del aula con sus compañeros (pares) y el grupo docente. Esta inferencia es fundamental, puesto que permite comprender que el foco de atención del estudiante, así como su enganche para permanecer y graduarse de un programa de pregrado, está dado más por aquellos sujetos con quienes convive diariamente: “Claramente los profesores, cuando se prestan también con el estudiante, para no ser solamente el docente de aula, sino que también, se convierten como en ese amigo, en esa persona que lo instruye bien, durante el proceso” (Relato Sujeto IV – IM2)

De esta forma, tanto los pares como los docentes tienden a convertirse en ese Otro-Filial, quien contribuye a la significancia de la experiencia vital. Al respecto, Theodosiadis (2007) refiere: “El otro es en un comienzo un tú que se presenta como un yo: individuo adverso que se pronuncia en calidad de consciencia- de sujeto- que, por el lenguaje, por el obrar, se presenta como origen y potencia de novedad” (p. 9).

Discusión de resultados

Se pueden evidenciar, desde la convergencia discursiva de los actores educativos participantes de la investigación, una influencia significativa de las experiencias vitales en la permanencia y graduación de los estudiantes y egresados de los programas de pregrado de Unicomfauca. Es importante enfatizar que la consolidación de la identidad profesional es un elemento clave para la permanencia y graduación en educación superior, puesto que en esta etapa y, posterior a todo un proceso de alternancias, circunstanciales, relacionales y sujetuales, el estudiante logra resignificar el sentido de la carrera que cursa e identificarse con ella.

Es esencial indicar que solo es posible comprender las motivaciones de los estudiantes para permanecer y graduarse de la educación superior, en el trabajo tripartito entre docentes, estudiantes y acudientes, y que se hace necesario referenciar a aquellos estudiantes que se encuentran en el ciclo final del proceso formativo, puesto que son estos los únicos que poseen una visión general del pregrado, lo cual les permite hacer inferencias mucho más legítimas.

A nivel de los planteamiento teóricos, la investigación permitió identificar elementos conceptuales desde los planteamientos de la filosofía humanista (Gordillo, 2009; Frankl, 1991) y su comprensión del hombre como responsable de las decisiones que tome en tanto ser libre. Igualmente, la investigación se aproximó a las

comprensión del hombre como actor y narrador de su propia existencia, desde lo espacio temporal, como lo concibe Ricoeur (Balbi, 2004; Ricoeur, 1986). Finalmente, los resultados pueden leerse desde lo experiencial como proceso subjectual-circunstancial-relacional como planteamiento clave en Larrosa (2010; 2006).

En relación con algunas investigaciones previas, referidas a las categorías de “Huellas Vitales” e “Historia de Vida” la investigación pudo encontrar elementos de coincidencia; sin embargo, también se evidenció cierto grado de divergencia en lo referido a la participación e influencia de los diferentes actores del proceso educativo entorno al sujeto-estudiante, puesto que en las investigaciones anteriores solo primaban a algunos de los actores (docentes, estudiantes, familiares) por separado, mas no permitían, de modo abierto, posibilidades de afinidad y encuentro entre los mismos.

En cuanto a los estudios e investigaciones adelantadas por el Ministerio de Educación Nacional, la investigación permitió ahondar en la dimensión individual, esto es, los aspectos y variables desde el sujeto, los cuales posibilitaron una lectura del fenómeno desertor y de permanencia, desde dentro hacia fuera, en contraposición a las perspectivas gubernamentales que parten de proyecciones jerárquicas, primando lo institucional sobre lo individual.

Conclusiones y recomendaciones

Las dos perspectivas, tanto la del grupo de docentes como la de los estudiantes, terminan por converger en la idea de que las experiencias vitales influyen, de manera significativa, en la permanencia y graduación del proceso formativo de la educación superior.

A partir de los resultados de la investigación y frente al problema de la deserción estudiantil, se debe priorizar un modelo de permanencia y graduación estudiantil que reconfigure el concepto de deserción estudiantil a partir de las experiencias vitales, esto es, una perspectiva desde la diversidad para la permanencia y graduación en educación superior.

El modelo gestor de la permanencia y graduación en educación superior debe volcarse hacia la promoción de aquellas conductas ejemplarizantes, de los valores, de resaltar aquellas experiencias significativas, de trabajar con aquellos que ya están en los últimos peldaños del pregrado, con los egresados, con los docentes, con los acudientes, puesto que son éstos quienes tienen mucho por enseñar a quienes apenas están iniciando el ciclo formativo; todo esto es posible de configurarse, iniciando desde las bases, desde las diversidades presentes en cada historia de vida, en cada



experiencia vital creada en conjunto, en el rescate de la identidad con aquello que se hace, en la búsqueda de soluciones y no tanto de problemas. De este modo, la investigación apunta a resignificar y configurar una nueva forma de comprender la permanencia en educación superior, en un modelo que se construya y legitime desde dentro hacia afuera.

Referencias

- Achipíz, C. Perdomo, A. Chicangana & D. Jojoa, M. (2016). Huellas Vitales e Innovación. *Plumilla Educativa*, p. 34-5
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ariza, C. Torres, L. y Varela, O. (2013). *Pertinencia de las acciones para la prevención de la deserción universitaria Caso: Universidad Santo Tomas seccional Bucaramanga periodo 2008 - 2011*. Universidad Santo Tomas.
- Arroyo, L. Palacios, C. Ramos, M. Ibarra, J. (2015). *Las huellas vitales y su contribución en la potenciación de las inteligencias múltiples*. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Arteaga, M., Chamorro, L. & Rosero, T. de J. (2016). *Huellas vitales que aportan a la estructuración de los proyectos de vida*. Trabajo Final de Posgrado. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Argentina: Paidós.
- Caicedo, K. Fierro, S. Solano, E. Manzo, F. & Escobar, J. (2015). *Las huellas vitales del personal de apoyo y su influencia en la transformación de las prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Calvache, E. Ruíz, J. Tombé, M. & Roa, Z. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales*. Trabajo Final de Posgrado. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Castilho, J. (2016). *Cursos de média e longa duração a distância: Um desafio a permanência discente*. Brasil: Simpósio Internacional de educação a distância – Encontro de Pesquisadores em Educação a distância.
- Centurión, D. (2014). Preferencias de carreras entre estudiantes de la Universidad Americana. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 1 (1), pp. 55-68.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona-España: Editorial Herder.
- Garrido, M (1983). El Yo y la Circunstancia. *Teorema*, 13, (3-4), pp. 309-343.
- Gómez, M. & Muñoz, F. (2015). Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, p. 105-127
- Gómez, S. Etchegorry, M. Avaca, F. Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis educativa*, 20 (3), pp. 38-42
- Gordillo, L. (2009). Sartre: la conciencia como libertad infinita. *Tópicos* 37, pp. 9-29.
- Jantsch, P. & Castella, J. (2013). Motivos para Adesão e Permanência Discente na Educação Superior a Distância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33 (4), pp. 884-901.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REI-FOP*, 13 (4), pp. 43-51.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 1, (18), 87-112, ISSN 0121-7593. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de <http://xurl.es/8w8ck>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-39
- Ricoeur, P. (1986). *La identidad narrativa*. Suiza: Université de Neuchatel.
- Sánchez, M. & Bautista, A. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Santamaría, F. & Bustos, A. (2013). Permanencia y abandono en la educación superior: una experiencia de investigación a partir de las voces de los jóvenes estudiantes. *Revista Infancias Imágenes*, 12 (2), 73-80.
- Triviño, M. (2013). Educación Media Técnico Profesional en Turismo: Imaginario social, motivación y agentes intervinientes en la elección, expectativas y proyecciones. Estudio de caso, Instituto Superior de Administración y Turismo, Valdivia. *Gestión Turística*, 20, pp. 112-129.
- Theodosiadis, F. (2007). *Alteridad ¿la (des)construcción del otro? Yo como objeto del otro que veo como objeto*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Valencia, C. García, C. Ospina, C. Ríos, A. (2015). Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. *Plumilla Educativa*, p. 179 -198.
- Zarató, R. & Hernández, M. (2016). Orientaciones socialmente responsables para la permanencia es-

tudiantil en programas de educación a distancia de la Universidad Industrial de Santander - UIS. *Entramado*, 12 (1), pp. 250-2.

