

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE MEDICINA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**CICLO BÁSICO:  
FRACASO ESCOLAR TEMPRANO**

**Coordinación general:** Alicia Kachinovsky

**Colaboradora principal:** Pilar Real de Azúa

**Colaboradores asociados:**

Pilar Bacci

Virginia Heguy

Gerardo de Leonardis

Montevideo

1996

## **CICLO BÁSICO: FRACASO ESCOLAR TEMPRANO**

### **INTRODUCCIÓN**

*Se debatía el problema del conocimiento.  
Alguien invocó la tesis platónica  
de que ya todo lo hemos visto en un orbe anterior,  
de suerte que conocer es reconocer;  
mi padre, creo, dijo que Bacon había escrito  
que si aprender es recordar,  
ignorar es de hecho haber olvidado.*

**Jorge Luis Borges**

En los últimos años la Universidad se ha visto enfrentada a un problema recurrente: el alto índice de fracaso de sus estudiantes en el pasaje por el primer año universitario.

La Universidad no ha sido ni debe ser indiferente a las problemáticas que se le plantean, por lo cual se hace necesario preguntarse sobre los factores que intervienen en la conformación de las mismas. En tal sentido la Facultad de Medicina, que no es ajena al problema planteado, resolvió por decisión del Consejo de marzo de 1989 que aquellos estudiantes que hubiesen reprobado el Ciclo Básico no podrían recursarlo si su situación no era analizada por el Departamento de Educación Médica. Este designó a la Psicóloga Rita Perdomo y a la Profesora Elsa Gatti para llevar adelante esta tarea. Las mencionadas profesionales realizaron un trabajo de investigación entre los meses de diciembre de 1989 y marzo de 1990 en torno a la temática del fracaso escolar, trabajo que sirvió como antecedente y fuente de referencia en la presente investigación. Remitimos al lector interesado a contactarse con este trabajo.

Queremos destacar que las condiciones de producción de la experiencia mencionada difieren de las que se dieron en esta investigación, que surge a instancias del Departamento de Educación Médica y no del Consejo de Facultad de Medicina. En la investigación anteriormente citada se organizó un dispositivo administrativo por medio del cual se entregaba a los estudiantes que habían reprobado una citación para concurrir a una entrevista con Perdomo y Gatti, siendo su presencia en la entrevista requisito obligatorio para poder reinscribirse en el Ciclo Básico. En el presente trabajo, los estudiantes, en cambio, eran citados en forma telefónica y estaban en libertad de aceptar o rechazar el presentarse a la entrevista.

La investigación que nos ocupa pretende evaluar las causas del fracaso escolar en el Ciclo Básico de La Facultad de Medicina. Entendemos por fracaso tanto el caso de aquellos estudiantes que reprobaron como el de los que abandonaron el Ciclo Básico antes de su finalización. Ambas situaciones testimonian fallas relacionadas con el sistema educativo y/o con los directamente implicados.

Stufflebeam (1971) define la evaluación como el acto de *"recoger información útil para la toma de decisiones"* (p. 9). En tal sentido pensamos que una investigación no puede quedarse en una explicación del porqué se configura determinada problemática (en este caso el fracaso escolar), sino que intentará orientar la búsqueda de soluciones para la misma. Consideramos que a través de este trabajo se abre una posibilidad de orientación para aquellos estudiantes que presenten dificultades en su proceso formativo, y a su vez puede brindar información necesaria para que la Facultad de Medicina tome decisiones que entienda pertinentes para planificar eventuales modificaciones o estrategias complementarias en relación a su práctica educativa.

No apostamos a una manipulación técnica del sujeto *"con el objeto de reparar su maquinaria pensante de manera que pueda adecuarse a la cadena, sino promover en él, a la vez que un máximo de independencia y autovaloración, la realización de una sociedad en la que su problema no sea posible"* (Paín, 1983, p. 104).

## MÉTODOS y PROCEDIMIENTOS

*“HIJA: Sí, papá, pero ¿qué pasa con esas cosas, esos conjuntos de tipos ya hechos?”*

*PADRE: ¿Los clisés? Sí, es lo mismo. Todos tenemos montones de frases e ideas hechas, y el impresor tiene conjuntos de letras ya armados, todos ordenados en frases. Pero si el impresor quiere imprimir algo nuevo, digamos algo en un idioma distinto, tiene que desarmar todos los conjuntos viejos de letras. De la misma manera para pensar nuevas ideas o decir cosas nuevas, tenemos que desarmar nuestras ideas hechas y mezclar las piezas.”*

**Gregory Bateson**

La presente investigación se ha basado en el método clínico, privilegiando el marco teórico psicoanalítico, y se ha apoyado en la entrevista no directiva en profundidad (E.N.D.P.) como instrumento para acercarnos a los objetivos planteados en la introducción.

Entendemos al método clínico como una forma de abordar al objeto de estudio, en donde cada situación, cada "objeto-sujeto" con el cual nos relacionamos, será mirado-escuchado como algo singular, original y único. *"Esta originalidad de cada suceso no impide el establecimiento de constantes generales, es decir, de las condiciones que se repiten con más frecuencia. Lo individual no excluye lo general, ni la posibilidad de introducir la abstracción y categorías de análisis"* (Bleger, 1985, p. 20).

Cuando se planifica la realización de entrevistas no se hace necesariamente en función de la obtención de una muestra representativa, en sentido estadístico. Nos apoyamos en una visión cualitativa, valorizando el objeto de estudio como un sujeto capaz de construir discursivamente su identidad; esto permite una interpretación de los diferentes niveles de significación que nos muestra.

Por tal motivo en ningún momento pretendimos citar a la totalidad de los sujetos que habían reprobado o abandonado el Ciclo Básico. Sin embargo, nuestra aspiración inicial fue la de obtener una muestra mayor a la aquí considerada y eventualmente contrastar las conclusiones obtenidas con las de un grupo de sujetos que hubieran aprobado el Ciclo Básico sin inconvenientes. Las dificultades surgidas con la citación de los implicados en el fracaso escolar y la posterior efectivización de tales citaciones determinaron las limitaciones del presente estudio a un grupo de 28 sujetos entrevistados<sup>1</sup>.

Lagage plantea *"la importancia de la profundización en el conocimiento de casos que*

---

<sup>1</sup> Algunos sujetos, a pesar de haber confirmado su asistencia, no acudieron a la hora que se les había reservado. La mayoría de los que sí concurrieron, no lo hicieron en la primera citación. Otros se negaron explícitamente a concurrir, aunque no siempre lo declararon en la primera citación.

*constituyen un ejemplo privilegiado de un muestrario más extenso, así como a la inversa, la generalización de los resultados experimentales es aplicable, aunque de un modo indirecto en casos aislados" (Pasternac, 1986, p. 152).*

La elección de ENDP se fundamenta en nuestro referente teórico y en el método empleado ya que *"el género no directivo en la entrevista incita a la persona a contar sus experiencias y a expresar sus sentimientos; es decir a producir representaciones de hecho y de opinión y los lleva a interrogarse, reflexionar sobre lo que dice, evaluar el interés desde el punto de vista del interrogador, cuestionarlo, explorar y estructurar una relación personal con los temas que les son propuestos" (Blanchet, 1985, p. 35).* No se trata entonces de "hacer hablar" sino de "dejar hablar", apoyando las palabras del sujeto desde nuestra escucha y nuestra disponibilidad. Es así que surgirá una imagen a través de su discurso, donde él elegirá qué contarnos, qué callarse, recordará algunas cosas y olvidará otras, y es en ese interjuego de "recuerdos" y "olvidos" que emergerán sus vivencias. Al decir de C. Piña (1986) *"... no se trata de una indagación judicial en lo que lo contado deba corresponder a la verdad, porque no es ese el terreno en donde se desenvuelve la situación de entrevista; esta última es una relación social que se da en el campo de las significaciones" (p. 160).* Se trata de una verdad histórico-vivencial.

La situación de ENDP promueve un vínculo que, visto de afuera, podría hacer pensar en cierta simetría de roles con una primacía de la espontaneidad, y en donde tanto las intervenciones del entrevistador como el discurso del entrevistado surgirían de una manera imprevisible; sin embargo el estudio de este tipo de entrevistas refiere a un esquema teórico que muestra que *"la mecánica no directiva reposa sobre una forma de disimulación del nivel social de la comunicación tras el nivel psicológico del discurso" (Blanchet, 1985, p. 5).* Podemos decir que los roles que cumplen ambos partícipes del vínculo se ubican en dos niveles relacionales diferentes: el nivel de la comunicación y el nivel del discurso. El entrevistador es el dueño de la comunicación en tanto tiene la iniciativa de la interrogación, que cuestiona el saber del entrevistado. En el nivel del discurso, el entrevistado es el dueño del mismo en tanto tiene el saber, saber muchas veces oculto para él mismo; mientras que el entrevistador pasará a ser "discípulo del discurso", ya que a través de la interpretación del mismo podrá aprehender el saber del entrevistado.

En la presente investigación se entrevistaron veintiocho estudiantes (ENDP) que habían fracasado en su pasaje por el Ciclo Básico de la Facultad de Medicina (quince en el año 1993 y trece en el año 1994). Como lo requiere la técnica, se iniciaba con una pregunta disparadora (hipótesis del sujeto respecto a su fracaso en el Ciclo Básico), que propiciaba la emergencia de temáticas que debían ser investigadas específicamente, ajustándose esto a las características individuales de cada entrevistado.

Postulamos tres grandes temáticas a investigar que podrían estar interviniendo en la etiología del fracaso escolar, en tanto pensamos que en el origen del mismo estarían actuando múltiples factores. Las tres grandes áreas investigadas quedaron circunscriptas a tres factores: social, pedagógico y psicológico respectivamente.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió al análisis de contenido de las mismas, análisis que *"conecta con el entendimiento precientífico y cotidiano del lenguaje, que permite a las personas no sólo comprender significados -que deben ser conscientemente comunicados por medio del lenguaje-, sino también obtener inferencias a partir de lo dicho..." (Mayntz, 1993, p. 197).*

A punto de partida de esto surgen algunas variables a lo interno de cada factor, así como relaciones intrafactores e interfactores que fueron enriqueciendo el análisis y la

interpretación de la temática abordada en esta investigación. Este procedimiento nos permitió como grupo de trabajo establecer una reformulación de los presupuestos inherentes a cada factor, presupuestos siempre presentes en todo investigador, anclados en la subjetividad del mismo y particularmente en la lectura de los antecedentes mencionados en la introducción. A la hora de investigar tales presupuestos pueden convertirse en un obstáculo para la tarea y *"el negarse a utilizar estas dificultades creativamente sólo puede llevar a la recolección de datos cada vez menos pertinentes, más segmentarios, periféricos y aún triviales, que no derramarán ninguna luz sobre lo que hay de vivo en el organismo o de humano en el hombre"* (Devereux, 1977, p. 21). Es así que fuimos procediendo por medio de hipótesis progresivas, de forma tal que el presente estudio no se convirtiera en una mera verificación de lo conjeturado.

Una vez finalizado el análisis de contenido de las entrevistas se delimitó el menú de las variables intervinientes (desagregación de ítems de cada factor). Luego retomamos las entrevistas de cada sujeto para establecer qué factores y qué variables se hacían presentes en cada uno y en qué orden jerárquico quedaban distribuidos.

El siguiente paso consistió en determinar con qué frecuencia aparecen tales factores y variables en el total de la muestra estudiada, según el mismo orden jerárquico (tabulación). Es preciso establecer que esto se desarrolló en dos pasos sucesivos. En primera instancia se tabuló la frecuencia de aparición de cada uno de los factores delimitados (social, pedagógico, psicológico), para luego realizar el mismo procedimiento con las variables intervinientes en cada factor.

Por último se realizó un análisis de la concomitancia fenoménica de los diferentes factores (plurideterminación).

Intentamos con este procedimiento una aproximación cuantitativa a partir de la interpretación del contenido de las entrevistas realizadas; esto no implica la formulación de "findings" (afirmaciones sobre propiedades estadísticas de los datos), en tanto los referentes teóricos, el método, la técnica empleada y el análisis del material recogido no son los postulados desde la metodología de investigación cuantitativa. Pero cuando de investigar se trata no deberíamos olvidarnos que hay que "reflexionar para medir", es decir, medir, cuando es posible la cuantificación, luego de haber producido ese objeto teórico que es el objeto formal abstracto...; "y no medir para reflexionar, es decir, pretender llegar a la teoría por simple acumulación de datos, aunque tengan precisiones cuantitativas" (Benedito, 1986, p. 169).

## IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

### A) Análisis cualitativo

Nuestra hipótesis de partida ponía en consideración la concurrencia de tres grandes factores a investigar respecto al fracaso escolar temprano, a saber : social, pedagógico y psicológico. Describiremos a continuación las variables comprendidas en cada grupo, para poder evaluar en un próximo capítulo su incidencia relativa.

Conviene señalar desde ya que existe entre dichas variables -quizás no en todas- una relación inextricable y cierto grado de co-determinación, independientemente de su pertenencia o no al mismo factor. Asimismo nos pareció oportuno en algunos casos realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de variables que, como se podrá apreciar, poseen una relación de inclusión parcial o total respecto a otras.

### 1) Factor Social

#### 1.1 - Movimientos migratorios

En este ítem se destacan particularmente las dificultades a las que se enfrentan algunos estudiantes cuyo núcleo familiar primario no reside en la capital. Incluimos aquí a aquéllos que proceden del interior o del exterior del país. Tales dificultades son múltiples, no obstante lo cual subrayaremos algunas de ellas:

- **Inadecuación de la residencia "elegida"**, ya sea en cuanto a la distancia de ésta respecto a la Facultad (distancia relativa al tipo de locomoción existente), ya sea por la dinámica o modelos de convivencia que en ella prevalecen o los espacios físicos disponibles para la actividad de estudio.
- **Apremio o constricción económica** provocada o acentuada por el traslado y afincamiento del estudiante en Montevideo. Además de la resonancia afectiva que esto puede tener (sentimiento de sí), su incidencia es palmaria en lo referente a la adquisición de materiales de estudio o cualquier otro tipo de recursos necesarios. Esta situación genera, además, onerosos compromisos emocionales con el grupo familiar afectado, reactivando en el estudiante un intenso sentimiento de deuda hacia aquél.
- **Proceso de adaptación a nuevas coordenadas de cotidianeidad**. Esta variable que retomaremos luego bajo la óptica del factor psicológico, creemos que es preciso incluirla en esta área ya que parece afectar a algunos estudiantes en diferentes sentidos: desde su manejo y traslado en las nuevas dimensiones urbanas hasta su ajenidad respecto a nuevos patrones de interacción social.

#### 1.2 - Inserción en el mercado laboral

Hemos admitido la incidencia de esta circunstancia vital cuando la misma concurre en la determinación de un "conflicto de intereses". La situación personal y familiar de algunos estudiantes, así como las condicionantes relativas al mercado laboral, se traducen en un

escaso margen de horas-estudio y una actitud general escasamente favorable hacia el aprendizaje. En sus formas más extremas se observa una exigua focalización atencional y el cuestionamiento de la permanencia en el sistema educativo (abandonos absolutos). En otros casos advertimos la consideración de un eventual tránsito dentro del mismo sistema educativo (abandonos parciales). Predomina en este último grupo de estudiantes la tendencia a optar por estudios de menor duración, casi siempre vinculados a la Medicina.

### 1.3 - Incidencia familiar

Bajo este título hemos detectado situaciones muy diversas que debemos discriminar:

→ **Nivel cultural del medio familiar.** Este ítem remite, en primera instancia, a lo que ha sido considerado en diversos estudios como "capital educativo" de base: *"como en la sociedad todos los efectos culturales son acumulativos, sólo a partir de un 'piso' elevado de educación formal se siguen adquiriendo otros bienes culturales y consolidando el acervo escolar recibido"* (Rama, 1991, p. 62). En este sentido hemos tomado en cuenta cuatro categorías provenientes del ámbito de la sociología de la educación: previsibles, mutantes, perdedores y herederos.<sup>2</sup> Particularmente nos interesó la primera de éstas: aquellos estudiantes cuyos padres o sustitutos tendrían una baja dotación cultural y sus logros académicos serían, en consecuencia, de una insuficiencia plena o relativa: sus trayectorias *"no escapan a la determinación del ordenamiento social"; "la dotación institucional necesaria para compensar ese 'background' negativo es insuficiente cuando no orientada en sentido contrario"* (Ibid, p. 132). En consecuencia debemos mencionar la reproducción de estas diferencias sociales en el tipo de código lingüístico disponible, aspecto que desarrollaremos a propósito del factor psicológico (instrumental cognitivo).

→ **Expectativas parentales.** Más allá de la orientación de las mismas, éstas parecen incidir en el éxito o fracaso escolar. Motivaciones de orden económico y de status promueven la consolidación de aspiraciones y modelos disímiles:

a) estudiar medicina como forma de acceder a un nuevo orden social y/o económico ("M ' hijo el Doctor");

b) no estudiar medicina para no diferir a un mediano o largo plazo el ingreso al mercado laboral;

c) estudiar medicina para perpetuar una tradición familiar;

d) no estudiar medicina porque no es ya una alternativa redituable (devaluación de la imagen del médico).

La presión que estas expectativas ejercen son de grado variable. Esto no sólo depende de la actitud de los familiares sino también de la vulnerabilidad psicológica de quien las recibe y del tipo de apremio económico en juego.

No obstante queremos destacar que en algunas situaciones la ausencia de expectativas o

---

<sup>2</sup> Tales categorías han sido extraídas de los trabajos de Germán Rama en nuestro país y su referencia a los estudios de Pierre Bourdieu.



la neutralidad (¿aparente?) parecerían ejercer una influencia negativa similar a la excesiva presión (efecto de desconcierto).

## 2) Factor pedagógico

Bajo este mismo título quedan amparadas dos grandes áreas, que remiten a lo estudiantil y a lo docente respectivamente. No obstante cabe aclarar que la evaluación del efecto producido por las diferentes variables ha sido considerado en virtud de una única versión: la de los estudiantes entrevistados. Versión siempre subjetiva que, además, no contempla la opinión de los docentes. Por lo tanto, las afirmaciones que de estos últimos se manejarán comportan un nivel de parcialidad subrayable. Se trata, entonces, de un grupo de opinión particularmente sesgado, el de quienes fracasaron y fueron evaluados negativamente por estos mismos docentes.

### 2.1 – Requisitos curriculares: adaptación a la propuesta educativa

El estudiante del Ciclo Básico tendrá que adaptarse a normas, dinámicas y requerimientos inherentes al mismo para su aprobación. Algunos estudiantes expresan no haber podido responder a tales exigencias o haberlo hecho tardíamente. Si bien se incluyen aquí variadas justificaciones, podríamos rescatar por su frecuencia de aparición las siguientes:

- **La dinámica de funcionamiento del Ciclo Básico** estaría sustentada sobre un principio insoslayable al que caracterizaremos como "libertad responsable". Apela, en tal sentido, a una actitud consecuente con dicho principio por parte del estudiante, al mismo tiempo que la promueve. La ausencia total o parcial de tal actitud se relaciona, fundamentalmente, con los aspectos más inmaduros de la personalidad (factor psicológico) de los implicados. Se trata de sujetos que aún no abandonan ciertas características adolescentes, cuyo desempeño se habría visto favorecido en secundaria por propuestas pedagógicas más directivas y más conservadoras.

Si pudiéramos decir que uno de los objetivos últimos del Ciclo Básico es el de "aprender a aprender", esto determinaría una modificación importante respecto al control docente sobre el desempeño del estudiante. No se trata de verificar la acumulación memorística de información, lo que crearía en algunos la ilusión de menoscabo de sus obligaciones en cuanto al estudio.

Los datos recogidos en el presente estudio parecen indicar que la nueva orientación educativa, posiblemente más adecuada a un nivel universitario, afecta en mayor medida a estudiantes que provienen de colegios privados en los que existe un mayor grado de control y tutela.

### Versión de un estudiante:

*Yo vengo de XX<sup>3</sup>. Es otro mundo. Acá te tenés que codear con otro tipo de gente. Las responsabilidades son mayores acá.*

***Es como si vinieras de Punta del Este y te instalaras en Aguas Dulces.***

En otras palabras podríamos decir que el Ciclo Básico privilegia en su filosofía educativa un objetivo formativo en oposición a lo que podría ser la experiencia más inmediata de estudiantes para quienes el énfasis quedó depositado en objetivos informativos.

- Con relativa frecuencia recogimos en las entrevistas un **desencuentro entre las expectativas de los estudiantes y la realidad práctica del Ciclo Básico**. Cuando hablamos de expectativas nos referimos al peso del imaginario social respecto a la carrera de Medicina. Este pondría el acento en lo biológico y presentaría cierto grado de incompatibilidad con el modelo bio-psico-social que pretende jerarquizarse desde el Ciclo Básico. Imperan en tal sentido sentimientos de decepción y desconcierto, cuando no de franca oposición o enojo. Desencadena, asimismo, crisis vocacionales (obviamente cuando existe cierta fertilidad en dicho terreno). Incluso se convierte en foco de depositación de ansiedades paranoides y actitudes querellantes ("filtro limitacionista").
  
- Otros dos aspectos relevantes que hacen a las fallas en la adaptación remiten al **modo de procesamiento de la información requerida y a la "evaluación continua"**. Ambos serán retomados oportunamente.
  
- La referencia explícita a **"Métodos cuantitativos"** como motivo de dificultad, ocurre en 9 de los 28 sujetos entrevistados. No obstante, ninguno de ellos se detiene a subrayarlo como causa central de reprobación o abandono.

## **2.2 - Capital educativo disponible**

Mencionamos la pertinencia de esta variable al desarrollar el "factor social", relacionándola con una particular herencia familiar. En esta oportunidad destacamos la "historia escolar" de los implicados. Es decir, nos hemos preguntado qué incidencia podría tener en este fracaso un trayecto curricular previo que por efecto acumulativo determinara el ingreso a Medicina con un instrumental cognitivo muy precario. Sustentamos esta hipótesis en lo que Germán Rama ha llamado la "fuga hacia adelante" del sistema educativo uruguayo. Esto se vincula con una expansión de la cobertura educativa hacia los estratos sociales menos favorecidos. Entre 1979 y 1986 el conjunto de la matrícula de enseñanza media se incrementó en casi un 30%.

En tal sentido Rama (1992) propone distinguir dos dimensiones del concepto de democratización educativa: *"La primera comprende el acceso a las instituciones*

---

3 Nombre del colegio privado al que asistió.

*educativas de la totalidad de los sectores socioculturales integrantes de la sociedad, en tanto la segunda refiere al efectivo acceso al conocimiento socialmente válido y significativo"* (p. 50). La sociedad uruguaya habría optado por el primero de éstos; el sistema educativo habría sido desbordado en su capacidad de respuesta técnica y de infraestructura. La consecuencia sería la de un régimen de enseñanza y de evaluación permisivo, que habría afectado la calidad del servicio y por lo tanto la calidad del egreso.

Esto provocaría una devaluación de los títulos y créditos de la educación oficial en el mercado.

También daría cuenta, parcialmente, de la elevada matrícula universitaria y de las condiciones de ingreso. Por ello creímos oportuno considerar la trayectoria escolar de los reprobados.

### **2.3 - Instrumentación docente**

Este apartado recoge las críticas de los estudiantes entrevistados hacia lo docente. La formulación impersonal -"lo docente"- tiene su razón de ser. No siempre es posible discriminar en las afirmaciones vertidas la propuesta en sí, de su puesta en acto por parte del agente educativo.

Tampoco es fácil discernir en estas críticas qué depende de los contenidos trabajados, qué de la metodología empleada como cuerpo docente y qué de las cualidades específicas (desempeño) de tal o cual docente en particular.

Sin embargo hemos podido establecer dos grandes temáticas que serían motivo de cuestionamiento:

- ➔ **Explicitación de la propuesta.** Algunos estudiantes plantean en relación a su fracaso una suerte de desconocimiento o una ausencia de claridad acerca de los objetivos y requerimientos del Ciclo Básico.

Aluden a una falta de preparación sobre lo que deben afrontar, incluso desde Secundaria; como si el Segundo Ciclo de la Enseñanza Media los orientara hacia "otra cosa". Pero tal vez lo más importante a consignar sería que, ya en el Ciclo Básico, más allá de los postulados generales, no sabrían qué se espera de ellos y para qué se les exige tal desempeño.

Por supuesto que esto se vincula directamente con una fallida adaptación, aspecto ya desarrollado en el punto 2.1.

Parecería desprenderse de los datos recabados que los docentes o, por lo menos algunos de ellos, no estarían lo suficientemente instrumentados para transmitir el por qué, el cómo y el para qué del pasaje por el Ciclo Básico.

Lo que no quedaría claro es si esto remitiría a carencias individuales o sería consecuencia de fallas a nivel de la/s coordinación/es (insistimos en señalar la fuente parcial de la que provienen estas especulaciones).

- **Motivación de la propuesta.** Algunos estudiantes sostienen con cierto énfasis el escaso entusiasmo suscitado por la dinámica de funcionamiento grupal. Asimismo hacen referencia a un horario demasiado extenso respecto a su efectivo aprovechamiento. También resaltan la frecuente tendencia discursiva hacia tópicos o reflexiones irrelevantes ("divagues").

En algunas oportunidades parecería incidir la formación personal del docente guía, es decir, profesionales que no provienen del campo de la Medicina (psicólogos, sociólogos, profesores de matemáticas), que pondrían el acento en temáticas demasiado alejadas de los intereses específicos de un futuro médico.

## 2.4 - Sistema de evaluación

Incluimos aquí lo que podríamos denominar imprecisiones y contradicciones de la evaluación de aprendizajes. Obviamente esta situación se entrama con el punto antes descrito como "explicitación de la propuesta". Sin embargo nos pareció necesario discriminar esta variable en un estudio que interroga el fracaso escolar.

- **En primer lugar,** no se entendería cuál es el peso relativo de la "evaluación continua" y de los parciales en cuanto a la decisión final sobre aprobación.
- **En segundo lugar,** los estudiantes señalan no tener claro qué estudiar y cómo estudiar para los mencionados parciales.
- **En tercer lugar,** las dificultades remiten a la "evaluación continua". Postergaremos los motivos más personales (grupo genérico de las inhibiciones para hablar en público) para cuando describamos el factor psicológico. Sí mencionaremos aquí la imprecisión respecto al tipo de participación requerida. Es decir, algunos estudiantes sostienen que se estimulan y valoran positivamente aquellas intervenciones que gozan de una cierta extensión y que son frecuentes en relación al sujeto que las enuncia, en detrimento de la calidad de las mismas. Como si la dinámica hiciera de la participación un fin en sí mismo y no reparara demasiado en los contenidos que ésta vehiculiza. De tal forma el docente jerarquizaría y evaluaría positivamente a aquél que posee condiciones locucionarias, generando diversos "efectos de halo".

### 3) Factor Psicológico

#### 3.1 - Crisis vitales - Crisis accidentales

Parece pertinente, para precisar esta variable, establecer una discriminación entre el concepto de "crisis vitales" y "crisis accidentales" de acuerdo a nuestro posicionamiento teórico.

Las **crisis vitales**, según Octavio Fernández Mouján (1989), podrían considerarse *"como un acontecimiento surgido dentro de un suceso que es el ciclo vital. El ciclo vital se ve interrumpido en su proceso natural por episodios surgidos por accidentes de la vida o por cambios estructurales necesarios ante nuestras demandas evolutivas. Estos cambios estructurales ponen en cuestión la estabilidad relacional, ante lo cual los individuos y los grupos reaccionan con un aparato defensivo que los ayuda a que la transformación se realice progresivamente, pero muchas veces el 'trabajo' puede quedar paralizado por el monto de ansiedad despertado. Entonces el aparato transformador que se arma en toda crisis vital no logra activarse."* (p. 78). El concepto de crisis estaría ligado a un peligro que hay que superar, siendo una oportunidad para la realización de un cambio. Se trata de un concepto que no se agota en lo evolutivo, aunque lo incluye. Y estaríamos en condiciones de decir que la crisis comienza cuando *"la estructura anterior de relación objetal ha perdido vigencia"* (Ibid, p. 60). Fernández Mouján agrega que se requiere de un desencadenante que vehiculice el cuestionamiento y la duda. En tal sentido, tanto el fenómeno de la migración como el modelo educativo del Ciclo Básico podrían operar como desencadenantes. Del mismo modo contextualizaremos tales desencadenantes en su correspondiente ciclo vital. Pero he aquí la dificultad. Pensamos al estudiante universitario como un adulto joven, suponiéndolo en un ciclo vital al que recién empieza a acomodarse (en el mejor de los casos) o en el que todavía no puede insertarse (¿adolescencias tardías?). Por eso diríamos que aquella reflexión crítica a la que el Ciclo Básico aspira y promueve o la ruptura de los lazos de dependencia que el fenómeno de la migración precipita son posibles si se cumplen determinados requisitos. Se puede dudar o cuestionar la estructura anterior de relacionamiento (con la familia, con los pares, con los docentes, con el conocimiento, etc.) *"cuando la angustia ante lo desconocido es tolerada"* (Ibid, p. 60), cuando existe una estructuración psíquica que pueda sustentar la movilización provocada. *"La crisis vital es un trabajo psíquico como el duelo. En ambos el Yo es modificado..."* (Ibid, p. 64). Crisis porque arranca al sujeto de estructuras deterministas generadoras de seguridad y lo expone ante el peligro de lo desconocido. Pérdida o desprendimiento activo de la estructura que hasta ese momento lo determinaba. Vital, porque dicha transformación consiste en la creación de algo naciente en cada ciclo de vida, brindando la oportunidad de producir algo inédito.

Nos resta ahora diferenciar estas crisis vitales de las **crisis accidentales**. Adjudicamos tal denominación a toda situación de cambio impuesto, de carácter disruptivo: muertes, accidentes, intervenciones quirúrgicas, exilios, enfermedades, etc. Obviamente mucho dependerá de la entidad y proximidad del suceso respecto del sujeto afectado. Asimismo el impacto que dichas crisis provoquen estará altamente relacionado con la disponibilidad de recursos psíquicos de quien deba enfrentarlas y de la continencia familiar recibida. Si estas crisis presentan un carácter "traumático", no sólo quedarán registradas en este

grupo de variables sino que además estarán contempladas como dificultades de la metabolización psíquica.

### 3.2 - Aspectos vocacionales

Procuramos investigar en esta área la incidencia de lo vocacional en el fracaso escolar. Es decir, en qué medida la elección de la carrera de Medicina figura como núcleo de problematización para el estudiante que reprueba o abandona. Tal vez esta variable encuentre su mayor pertinencia en relación a los abandonos, pero son esos mismos sujetos los que menos responden a la convocatoria institucional.

Nuestra concepción sobre la "orientación vocacional" no se inclina a privilegiar parámetros tecnicistas según los cuales una "correcta elección" puede medirse a través de la adecuación entre aptitudes y requisitos. No descartamos tampoco la importancia de tales aptitudes, pero creemos que es imprescindible rescatar la singularidad de la elección y los términos del conflicto siempre presente en el sujeto que elige.

Asimismo pensamos que las coordenadas sociales determinan un marco de referencia respecto al cual se toma la decisión.

En definitiva, la elección vocacional siempre estará sobredeterminada. *"Las contradicciones sociales, tanto como las necesidades del sistema de reproducirse, se expresan a través de demandas, apelaciones <y llamados al sujeto> a través de: a) la familia, b) la estructura educacional y c) los medios de comunicación masivos, que van cristalizando la ideología del sistema social en representaciones de las carreras, de sus relaciones, de los requisitos personales para acceder a ellas, su sentido social, y el propio valor del trabajo u organización, el sistema de retribuciones materiales y morales alcanzables, etc."* (Bohoslavsky, 1975, p. 15). Estas representaciones cristalizan bajo la forma de una "imagería ocupacional".

Describiremos a continuación algunos nudos conflictivos que se presentan en torno al fracaso o al abandono:

- **Vicisitudes de los procesos identificatorios** (relativo a figuras parentales o sustitutos): "ser igual a" o "ser diferente a". En este sentido deberíamos establecer múltiples posibilidades o matices. Por ejemplo, "ser igual a" puede entenderse como un proyecto de médico que alude a una relación de equivalencia con el modelo identificatorio (por lo tanto con sus respectivas diferencias) o puede tratarse de una relación de identidad absoluta, con el consiguiente viso de alienación. Por otra parte importa establecer la mayor o menor congruencia que pueda establecerse entre cualquiera de los designios esquematizados ("igual a", "diferente a") y los auténticos deseos o aspiraciones del sujeto.

Resulta difícil describir sucintamente la complejidad que estas vicisitudes pueden alcanzar. Puede buscarse en la medicina un motivo para la oposición, el desafío o, contrariamente, la sumisión, la dependencia. Y ello puede ocurrir más acá o más allá de la motivación que en sí misma la carrera pueda promover. Más aún, puede convertirse en escenario de tendencias encontradas y excluyentes. En estos casos, se trata de verdaderos "callejones sin salida" para aquéllos que no pueden resolver por sí solos tales contradicciones (incluso porque ni siquiera "saben" de ellas).

A modo de ejemplo relataremos con nuestras palabras lo que el discurso de una estudiante permite extraer como contenido "latente":

*Quiero ser médico [¿médica?] como papá y mujer como mamá, que es "ama de casa". No sé cómo ser médica-mujer.*

- **La elección de la carrera responde a un "ideal de médico" que se aleja en exceso del modelo que ofrece la realidad.** La incursión del estudiante del Ciclo Básico en la comunidad ofrece una suerte de contrastación entre "ideales" y "realidades". No olvidemos, a propósito, que el Hospital será más tarde la "prueba de fuego".
- **Conflicto de intereses vocacionales y ocupacionales.** La procedencia social del estudiante puede tolerar o no la postergación ocupacional hacia el mediano o largo plazo. En este sentido cabe destacar el peso de las expectativas familiares ya consignadas a propósito del factor social.
- **Elección mediatizada por la evitación conflictiva.** Se vincula a opciones realizadas por descarte, sin demasiado fundamento. Habitualmente se acompañan de un escaso compromiso personal con el proyecto emprendido. Logran postergar, al menos por algún tiempo, el enfrentamiento con los nodos críticos y dolorosos de toda resolución vocacional. Podríamos decir que se trata de pseudo-elecciones en las que no se han tramitado aún los microduelos que toda elección requiere.

### 3.3 - Función adaptativa

Tal vez sea ésta la exigencia más apremiante y sostenida hacia el psiquismo, por la cual asimismo éste se pone en movimiento. Dicha adaptación se relaciona con los requerimientos de la realidad. Implica, por lo tanto, un cierto nivel de conflicto y tensión, ya que tales requisitos provocan un estado de desequilibrio a enfrentar. Destaquemos, en este sentido, la presencia de lo nuevo como si se tratara de un cuerpo extraño que el aparato psíquico procura asimilar y tramitar. Así podemos decir que todo desafío que la realidad imponga desencadenará "trabajo psíquico". No obstante el mayor o menor éxito de los procesos de metabolización dependerá de dos grandes factores:

- ▶ los niveles de estructuración psíquica logrados;
- ▶ la dimensión de las exigencias impuestas.

Si hemos desagregado esta variable es porque naturalmente fue recortándose ante nosotros a partir de las entrevistas realizadas. La orientación pedagógica del Ciclo Básico que ya mencionáramos, pulsa esta función adaptativa respecto del estudiante que

ingresa. También lo hace la configuración heterogénea de los grupos para aquéllos que provienen de colegios privados fuertemente clasistas.

Pero, en particular, los procesos de migración demandan un intenso trabajo de adaptación. El distanciamiento físico del núcleo familiar primario reactiva con relativa fuerza el conflicto "dependencia-independencia".

La necesidad de adaptarse a nuevas coordenadas pedagógicas se ve reforzada por la ausencia de una presencia parental cotidiana y continente. En este sentido creemos preciso subrayar el intenso sufrimiento psíquico detectado en algunos estudiantes. A veces, incluso, incrementado por la urgencia de ingresar al mercado laboral.

Como si la realidad promulgara el decreto de "adulto" en sujetos que hasta ayer y aún hoy se reconocen con una identidad de jóvenes o, incluso, de adolescentes.

Entonces, la mayor parte de su energía psíquica es dirigida hacia la tramitación del nuevo rol, no disponiendo de un excedente suficiente para cumplir con las prerrogativas curriculares del Ciclo Básico.

### **3.4 - Conflicto Psíquico**

La delimitación de esta variable nos obliga a establecer una concepción más general acerca del ser humano, del aparato psíquico y del eje salud-enfermedad.

No nos proponemos efectuar aquí un desarrollo teórico-conceptual, sino subrayar la noción de inconsciente como lo "psíquico genuino". Pensar en estos términos al ser humano supone su configuración como sujeto "radicalmente dividido", sujeto del desconocimiento, sujeto siempre en conflicto. Este conflicto alude a una "circularidad en la causalidad psíquica": *"Deseo y prohibición se significan en un sincronismo sin anterioridad lógica." "Circularidad que comporta la simultaneidad de deseo y culpa. Simultaneidad que contrasta con la secuencia lógica del pensamiento consciente, donde hay una secuencia causal y la función del juicio juzga antes de decidir." "La homologación o equivalencia del pensamiento al acto completan el circuito: somos culpables irredimibles del crimen que no cometimos."* (Viñar, 1994, p. 23)

Tal vez, entonces, debemos abandonar la ilusión de una llamada "estructura normal", aproximándonos a entender que de esta otra trama estructural, a la que llamaremos neurótica, el hombre saca también sus mejores provechos.

*"Creatividad o sublimación son precisamente trofeos de batallas ganadas en el campo del conflicto psíquico. Desde el comienzo mismo de la vida, desde el nacimiento, se juega la puesta en marcha del psiquismo humano, de la subjetividad, de la radical división en la puesta en escena de la relación con el otro.*

*Creo que la neurosis es el modo de existir del hombre, es la estructura donde narcisismo y prohibición constituyen en apretada trama, un par consustancial.*



*El deseo y las defensas organizan la estructura donde emerge el conflicto y las fallas de esta estructura determinan todo el despliegue de matices de la locura...". (Casas, 1993, p. 25)*

Si la presencia del conflicto adquiere la categoría de "universal" de lo humano, los guiones del mismo detentan un alto grado de singularidad. Así nos encontramos en la tarea imposible de su medición: más o menos grave; mayor o menor afectación.

Lo cierto es que no pudimos eludirlo. Con harta frecuencia lo fuimos descubriendo al preguntar el porqué del fracaso escolar, más allá de las categorías de lo normal o lo patológico. También, obviamente, nos vimos enfrentados a las diferencias no soslayables en un estudio como éste. Tales diferencias se organizaban en torno a los siguientes parámetros:

a) La "magnitud" relativa del conflicto; es decir, que apareciera como más o menos manejable por el sujeto, en virtud de los recursos psíquicos del mismo.

b) El grado de asequibilidad o ajenidad respecto a aquél (nivel de permeabilidad respecto a los procesos inconscientes).

c) La extensión del compromiso del conflicto en relación con las diferentes áreas afectadas. Éste podría circunscribirse básicamente al motivo que nos ocupa (fracaso escolar) o abarcaría otras esferas vitales.

d) El efecto subjetivo que estaría provocando en términos de sufrimiento o padecimiento psíquico.

e) La condición de cronicidad o circunstancialidad del conflicto, en el sentido de los efectos manifiestos que éste provoca. Esta segunda posibilidad remitiría siempre a vicisitudes menos actuales de lo histórico-vivencial que habrían sido reactivadas en función de lo que podría ser una crisis vital o accidental (por ejemplo, el encausar los esfuerzos hacia una identidad profesional adulta).

De acuerdo a lo expuesto nos vimos precisados a delimitar dos grandes grupos que albergaran diferencias ostensibles, al menos en cuanto al nivel actual de evidencia que el núcleo conflictivo detentaba. Veamos cómo caracterizamos cada uno de ellos.

## Grupo A

- ✓ carácter difuso del conflicto, que no llega a estructurarse en torno a síntomas o presenta algún síntoma aislado (tics, tartamudez, etc.);
- ✓ sufrimiento psíquico poco evidente;
- ✓ dificultades en el manejo de los afectos;
- ✓ fallas de la función adaptativa (constelación inhibición/temor al fracaso - baja autoestima);
- ✓ presencia de caracteres de inmadurez;
- ✓ dificultades en el relacionamiento vincular (predominio de una modalidad dependiente);
- ✓ antecedentes significativos en la historia infantil;
- ✓ núcleo familiar de pertenencia francamente conflictivo.

## Grupo B

- ✓ Pueden presentarse algunos de los ítemes que caracterizan al grupo A, pero además supone:
- ✓ mayor contacto con el sufrimiento psíquico;
- ✓ intensa depresión y/o angustia;
- ✓ sintomatología neurótica;
- ✓ carácter inhabilitante del conflicto;
- ✓ problemas severos de adaptación;

- ✓ fallas importantes en cuanto a la estructuración psíquica;
- ✓ rigidez de los procesos defensivos.

Cabe aclarar que en ninguno de los dos grupos se plantean sujetos que reúnan por sí solos todos los ítemes punteados. Asimismo debe explicitarse que en los veintiocho estudiantes entrevistados no se detectó ninguna de las denominadas "patologías narcisistas" (psicosis), aun cuando el narcisismo siempre obtiene una importante presencia en todo conflicto psíquico.

### 3.5 - Instrumentación cognitiva

La presente variable tiene un alcance conceptual mayor que lo que habitualmente se entiende por inteligencia. Si bien podría incluirla, creímos desde el comienzo que difícilmente un estudiante que ha llegado a la Universidad pueda presentar un funcionamiento intelectual muy por debajo del "Término Medio Promedio" (según la clasificación de la Escala Wechsler).

Pensamos este ítem en relación con las funciones de alta integración cortical: gnosis, praxias, memoria y lenguaje. Consideramos, en tal sentido, que debíamos orientar nuestra observación al ámbito lingüístico.

El Ciclo Básico, nos atrevemos a afirmar, privilegia lo verbal. Y esta afirmación no excluye la línea de "Métodos cuantitativos". Las matemáticas requieren de un lenguaje altamente formalizado.

Pudiendo establecerse en el lenguaje cuatro niveles diferenciables -fonético - fonológico, semántico, morfo-sintáctico y pragmático-, circunscribimos nuestro interés a los tres últimos, por su implicancia en los procesos del pensamiento y, en particular, por su estrecho compromiso en la elaboración conceptual. Seguimos en este sentido a Givón (1979) quien, desde una perspectiva funcional, abandona la tradicional oposición lengua oral - lengua escrita, jerarquizando el mayor o menor grado de funcionalidad formal del discurso. Por ello privilegiamos aquellas formas de la lengua que se aproximan más al "**polo sintáctico**", por oposición al "polo pragmático". Es precisamente el polo sintáctico el que permite las formas más elaboradas de formalización, más allá del canal utilizado (oral-escrito).

En definitiva esta variable jerarquiza la competencia lingüística del sujeto del aprendizaje. Por tales motivos no es ajena a un "capital cultural" de base.

Entendido el lenguaje como el instrumento prínceps respecto a los procesos de simbolización, cabe señalar que los límites de su disponibilidad quedarán fijados por las siguientes condicionantes;

- a) el sustrato neurológico;
- b) los procesos de estructuración psíquica;
- c) los fenómenos de reproducción social.

Hemos partido del supuesto de un sustrato neurológico indemne. Respecto a los procesos de estructuración psíquica y a los fenómenos de reproducción social, hemos hecho referencia a ellos en apartados anteriores. No obstante nos parece oportuno retomar algunos conceptos que provienen del ámbito de la sociología educativa, en la medida que hacen a la instrumentación cognitiva.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1989) sostienen que en tanto *"la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos (junto con las satisfacciones simbólicas que acompañan una apropiación de este tipo) son posibles tan sólo para aquéllos que poseen el código que hace posible descifrarlas o, en otras palabras, que la apropiación de bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación, es suficiente darle libre curso a las leyes de la transmisión cultural para que se agregue más capital cultural al capital cultural y para que se reproduzca, en consecuencia, la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales. Con esto nos referimos a la estructura de la distribución de instrumentos para la apropiación de la riqueza simbólica designada socialmente como digna de ser adquirida y poseída."* (pp. 68-69).

Juana Achábal (1985), citando a B. Bernstein, ha descrito dos códigos lingüísticos que representan la cultura del grupo social "dominante" y del grupo social "dominado" respectivamente.

Creemos importante ofrecer una descripción de ambos códigos porque, aún cuando pensamos que la disponibilidad preferencial de uno u otro depende también de procesos de estructuración psíquica, ellos darían cuenta de diferencias radicales en cuanto al instrumental cognitivo.

A tales efectos nos hemos permitido elaborar el siguiente cuadro:

<b>CÓDIGO ELABORADO</b>	<b>CÓDIGO RESTRINGIDO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Detenta un amplio surtido sintáctico y lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Posee un escaso surtido sintáctico y lexical que dificulta la enumeración de secuencias lógicas y requiere de la enunciación de los elementos de una clase por desconocer esa clase o el concepto que la engloba.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Maneja significaciones universalistas,<sup>4</sup> explícitas y convencionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Procede por significaciones particularistas, implícitas, atadas al contexto, condensadas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se trata de un discurso que opera con contenidos abstractos. Particularmente sensible a las diferencias, es fuertemente, discriminador y analítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ El contenido del discurso es concreto, descriptivo, narrativo, escasamente analítico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Supone un extenso menú de recursos que permite una adecuada organización de la experiencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Demasiado sujeto a la inmediatez de las experiencias, éstas suelen expresarse por medios extra-verbales (gestos, tonos de voz, etc).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La amplitud de su repertorio discursivo lo hace apto para la estructuración temporal, trascendiendo las coordenadas del presente y otorgándole posibilidades predictivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Es ajeno a secuencias temporales rigurosamente ordenadas; pegado al presente; escasamente anticipatorio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Previsibilidad lexical y estructural débil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Previsibilidad lexical y estructural fuerte.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Vehiculiza el acceso al dominio de los metalenguajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Su carácter de inmediatez lo aleja de objetivos metalingüísticos. Se presenta como un estilo simple, directo, conciso y, a veces, rico en metáforas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Siendo un código fuertemente generalizador, es paradigmático del pensamiento lógico-formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se trata de un código escasamente generalizador y débilmente crítico.</li> </ul>

<sup>4</sup> Hablamos de "significaciones universalistas" cuando los principios y las reglas que rigen las operaciones son explicitadas en el discurso. Las "significaciones particularistas", en cambio, implican una ejecución mecánica de las operaciones (los principios y las reglas que las rigen permanecen relativamente implícitas).

Es de rigor explicitar, aunque resulte obvio, que una enseñanza de nivel universitario requiere del "código elaborado". Si nos hemos detenido en la caracterización de las diferentes competencias lingüísticas es porque tales supuestos teóricos se presentificaron en las entrevistas realizadas.

Algunos estudiantes reconocen sus limitaciones en este sentido en términos de dificultades para elaborar conceptos o para establecer relaciones.

La ambigüedad y precariedad con la que describen dichas dificultades representan, asimismo, el mejor testimonio de la prevalencia de un "código restringido".

## B) ANÁLISIS CUANTITATIVO

### Cuadro N° 1

**Fracaso escolar.**

**Factores concurrentes.**

**Factores de presencia simultánea y sujetos afectados.**

<b>Tres factores</b>	psicológico, pedagógico y sociológico	9
<b>Dos factores</b>	psicológico y pedagógico	13
	psicológico y sociológico	2
	pedagógico y sociológico	0
<b>Un factor</b>	psicológico	2
	pedagógico	2
	social	0
		28

En este primer cuadro apreciamos cómo se relacionan los tres factores, es decir, cuál es su concomitancia fenoménica. Difícilmente uno solo de ellos pueda dar cuenta de esta compleja entidad designada como fracaso escolar (dos veces ocurre con el factor pedagógico y otras dos con el psicológico). Tampoco la presencia simultánea de los tres adopta una frecuencia particularmente alta (9 sujetos en 28), aun cuando ello merece que le prestemos cierta atención.

En cambio, la coexistencia de lo pedagógico y lo psicológico se eleva a 22 de los 28 sujetos entrevistados. Contemplamos aquí las trece veces que aparecen ambos factores en exclusividad y las nueve veces que lo hacen junto al factor social. Esto nos obliga a plantear una hipótesis a investigar ulteriormente: **el fracaso escolar en el Ciclo Básico sería un fenómeno de orden psicopedagógico y como tal debería ser abordado.**

## Cuadro N° 2

**Fracaso escolar.**

**Factores concurrentes.**

**Incidencia relativa de cada factor según número de sujetos afectados.**

	<b>1er. lugar</b>	<b>2do. lugar</b>	<b>3er. lugar</b>	<i>SUB TOTAL</i>	<i>NO APARECE</i>	<b>TOTAL</b>
<b>Social</b>	5	4	2	11	17	28
<b>Pedagógico</b>	9	12	3	24	4	28
<b>Psicológico</b>	24	2	0	26	2	28

En este cuadro observamos la frecuencia de aparición de cada uno de los factores investigados, discriminados según el peso relativo de los mismos en la determinación del fracaso escolar.

Las variables pedagógica y psicológica detentan una destacada presencia en lo que respecta a los 28 estudiantes entrevistados. Sin embargo, al tomar en cuenta la ponderación efectuada, vemos que sólo en 9 de los 24 sujetos en que el factor pedagógico se hace presente, éste adquiere un alto grado de significatividad. Con ello queremos decir que en esos 9 estudiantes el factor pedagógico adquiere una responsabilidad decisiva en cuanto a la reprobación o abandono (aun cuando pueda compartir esta responsabilidad con otro u otros factores que puedan merecer un mismo primer plano).

El factor pedagógico, entonces, parece obtener un segundo lugar en cuanto a su incidencia en el fracaso escolar y en relación al factor psicológico. Este último es detectado en 26 de los 28 entrevistados y en 24 de ellos con una importancia capital.

Ubicaríamos al factor social en un tercer lugar en cuanto a su grado de determinación curricular. En 17 de los 28 estudiantes no obtiene ningún tipo de significatividad y sólo en 5 sujetos adquiere una incidencia decisiva.



### Cuadro N° 3

**Fracaso escolar: Factor social.**

**Variables intervinientes.**

**Incidencia relativa asignada a cada variable dentro del factor.**

	1er. lugar	2do. lugar	3er. lugar	SUB TOTAL	NO APARECE	TOTAL
<b>Movimientos migratorios</b>	4	2	1	7	4	11
<b>Inserción laboral</b>	4	0	0	4	7	11
<b>Incidencia familiar</b>	4	3	0	7	4	11

Pretendimos desagregar las variables que modelan el factor social, estableciendo la incidencia relativa de las mismas a lo interno del mencionado factor.

Los "movimientos migratorios" y la "incidencia familiar" reclaman una importancia similar. En cambio el "conflicto de intereses" determinado por la inserción laboral sólo se hace presente en 4 de los 28 estudiantes.

Los resultados obtenidos en relación al factor social en general han promovido en nosotros las siguientes conjeturas, en virtud de su baja incidencia:

a) Sus mayores efectos deben observarse en niveles anteriores del sistema educativo (Primaria y Enseñanza Media). La "selección natural" de estudiantes ya ha sido mayoritariamente consumada. *"Puesto que han debido superar una empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias escolares en materia de lenguaje, los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte, y según el criterio mismo de la competencia lingüística..."* (p. 75).

Estas afirmaciones tomadas de Pierre Bourdieu (1989) podrían complementarse con otras del mismo autor según las cuales *"la movilidad controlada de una categoría limitada de individuos, cuidadosamente seleccionados y modificados por y para el ascenso individual, no es incompatible con la permanencia de las estructuras, y que incluso es capaz de contribuir a la estabilidad social de la única manera posible en sociedades que se basan en ideales democráticos y que posiblemente contribuye de esta manera a perpetuar la estructura de las relaciones de clase"* (pp. 66-67).

b) Nos preguntamos si las mayores dificultades para citar o convocar efectivamente a determinados estudiantes que finalmente no pudieron engrosar la lista de entrevistados coincide con aquéllos en los que el factor social detenta un mayor peso. Es decir, no concurren porque una entrevista de este tipo nada aportaría a sus dificultades, intereses o expectativas (estrechamente vinculadas a prerrogativas de orden social) o no son localizables por la misma precariedad de sus condiciones socioeconómicas.

#### **Cuadro N°4**

##### **Fracaso escolar: Factor pedagógico.**

##### **Variables intervinientes.**

##### **Incidencia relativa asignada a cada variable dentro del factor.**

	<b>1er. lugar</b>	<b>2do. lugar</b>	<b>3er. lugar</b>	<i>SUB TOTAL</i>	<i>NO APARECE</i>	<b>TOTAL</b>
<b>Requisitos curriculares</b>	13	6	0	19	5	24
<b>Capital educativo</b>	3	0	1	4	20	24
<b>Instrumentación docente</b>	7	7	0	14	10	24
<b>Sistema de evaluación</b>	3	0	2	5	19	24

Al analizar la frecuencia relativa de las cuatro variables desagregadas observamos la preeminencia de dos de ellas ("adaptación a requisitos curriculares" e "instrumentación docente") sobre las otras ("capital educativo" y "sistema de evaluación"). Respecto a la baja incidencia del "capital educativo" podríamos reiterar argumentaciones similares a las expuestas a propósito del cuadro anterior: los estudiantes que acceden a la enseñanza universitaria constituyen ya un "producto educativo" fuertemente seleccionado en instancias curriculares precedentes.

En otro sentido, las dificultades de adaptación en torno a los requisitos curriculares parecen ser tan sustantivas que las contradicciones o imprecisiones del "sistema de evaluación" serían escasamente jerarquizadas o quedarían implícitamente comprendidas en aquella otra variable.

Finalmente, nos parece importante señalar la íntima relación existente entre las dos variables más frecuentes. Posiblemente una mayor instrumentación docente favorezca la adaptación del estudiante al Ciclo Básico.

## Cuadro N° 5

### Fracaso escolar: Factor psicológico.

#### Variables intervinientes.

#### Incidencia relativa asignada a cada variable dentro del factor.

	<b>1er. lugar</b>	<b>2do. lugar</b>	<b>3er. lugar</b>	<i>SUB TOTAL</i>	<i>NO APARECE</i>	<b>TOTAL</b>
<b>Situaciones de crisis</b>	4	2	0	6	20	26
<b>Aspectos vocacionales</b>	2	3	4	9	17	26
<b>Función adaptativa</b>	3	8	2	13	13	26
<b>Conflicto Psíquico</b>	17	3	0	20	6	26
<b>Instrumentación cognitiva</b>	3	0	0	3	23	26

Es posible señalar, en primer término, la escasa incidencia que parecen tener las "situaciones de crisis", así como las fallas de "instrumentación cognitiva". Una posición intermedia ocuparían los "aspectos vocacionales", situación a considerar en una eventual propuesta de intervención.

Las variables que hemos denominado "función adaptativa" y "conflicto psíquico" exigen por su alta frecuencia de aparición (13 y 20 en 26 respectivamente) una especial consideración.

Nos hemos preguntado por qué el factor psicológico y, en particular, estas dos variables habrían obtenido tal preeminencia respecto al temprano fracaso escolar. Esbozaremos a continuación algunas respuestas tentativas:

- Consideremos que el ingreso a la Universidad se corresponde con el tránsito por una etapa vital caracterizada por su fuerte transicionalidad respecto a una identidad adulta. ¿Cómo caracterizar a estos jóvenes que aún no abandonan definitivamente su identidad adolescente y son exigidos a responder con suficiente madurez a esta nueva y precaria identidad universitaria?

- La movilización afectivo-cognitiva que el propio Ciclo Básico pretende y propende jaquea con cierta intensidad la endeblez psíquica de sus protagonistas. Tal vez muchos de ellos logren recuperarse en el mismo trayecto; otros parecen no haberlo logrado.
- ¿Quiénes responden - quiénes convocan? Ya hemos vertido algunas consideraciones respecto a aquellos estudiantes que no pudieron ser localizados o que habiendo sido citados se negaron a concurrir. A propósito del cuadro N°3 establecimos allí la pregunta respecto a la mayor pertinencia del factor social en tales situaciones. También podríamos suponer que la negativa a ser entrevistado se vincule preferentemente a quienes no estarían dispuestos a re-cursar el Ciclo Básico. Incluso nos hemos preguntado cuál es el poder de convocatoria que la Facultad detenta cuando se producen dichas negativas. En este mismo sentido trasladamos la pregunta al Departamento de Educación Médica y, en particular, a la "Institución Psicológica". La implicancia de estos tres convocantes es indiscutible. No obstante podríamos sustentar la hipótesis que es la Psicología como institución la que obtiene un primer plano, que a ella responden afirmativamente o negativamente al ser citados y que, contextuada como interlocutor, a ella le hablan desde un discurso recortado y "tendencioso", más allá de intencionalidades conscientes.

Asimismo preferimos adelantarnos a objeciones atendibles: no sólo la planificación y el desarrollo de las entrevistas fue realizado por psicólogos, también la lectura de las mismas y la elaboración de las presentes conclusiones.

- Cuando responden a la convocatoria los estudiantes del interior que han fracasado en este primer tramo de la carrera, hemos tenido la impresión que en ellos se presentaba una dificultad adicional que elevaría las exigencias de la "función adaptativa", potenciando la dinámica del "conflicto psíquico" preexistente. Si desde el ámbito pedagógico subrayábamos la necesaria acomodación a nuevos requerimientos curriculares, desde lo psicológico diríamos que esta exigencia se eleva y redobla cuando las coordenadas cotidianas han cambiado sustantivamente.
- Finalmente nos detendremos a considerar el destacado lugar obtenido por la variable "conflicto psíquico" (20 en 26). Con similar frecuencia se ha presentado en relación al factor pedagógico la "adaptación a requisitos curriculares" (19 en 24). Si consintiéramos en suponer que la primera es condición de la segunda (al menos condición necesaria aunque no suficiente), podríamos plantear a modo de conclusión que **el fracaso escolar en el Ciclo Básico de la Facultad de Medicina es un fenómeno eminentemente psicopedagógico**. La presente hipótesis, corolario de nuestros esfuerzos, reafirma lo planteado en el cuadro N° 2, delimitándolo. Si la palabra "clave" es ADAPTACION y ella se erige como una especie de leit-motiv, **la pregunta por el locus psíquico que la determina parece una tarea ineludible**.

## PROPUESTAS

Un estudio como el presente, que ha procurado identificar los motivos de la "mortalidad académica", justifica su razón de ser en tanto permita adoptar determinadas estrategias consecuentes. Tomado como síntoma que afecta a todos los servicios universitarios, provoca un doble daño:

- 1) En relación al estudiante que fracasa, implica un tiempo vital perdido o escasamente aprovechado, genera un sentimiento de frustración de relativa intensidad y, muchas veces, una inversión económica no redituable.
- 2) Desde el punto de vista institucional supone una dilapidación de recursos altamente perjudicial.

De tal forma, estas propuestas tienen como objetivo tanto el hecho de que la carrera de Medicina pueda ser cursada en el tiempo previsto, como que quienes han de abandonarla lo hagan tempranamente, con claros fundamentos y reorientando sus esfuerzos hacia otras actividades:

1) Si la variable "conflicto psíquico" se ofrece con tal alta frecuencia, ¿cómo contemplarla? Una primera acción debe llevarse a cabo tempranamente: el diagnóstico presuntivo. Para ello puede ser necesaria una particular instrumentación docente, que podría estar a cargo del Departamento de Educación Médica (cómo detectar la población de riesgo, cómo proceder con ella, etc.). Pero puede ocurrir que la intervención docente no sea suficiente, ya sea por la entidad de la problemática o por las limitaciones derivadas de la especificidad del propio rol. Entonces un segundo movimiento estratégico consistiría en la oportuna derivación del estudiante al Departamento de Educación Médica, para recibir una orientación más especializada. Ambas acciones deberían efectivizarse en la primera mitad del tiempo curricular.

2) Esta segunda propuesta tendría que contemplar eventuales interferencias programáticas. Pensamos que sería beneficioso que el primer mes de ingreso a la Facultad tuviera un fuerte sesgo informativo-reflexivo sobre los avatares de la identidad profesional del médico. A partir de técnicas de "dinámica grupal" y, tal vez, de "entregas testimoniales", tomar el rol médico y la carrera que lo habilita como núcleo de problemática a debatir. Tal dispositivo promovería, asimismo, un cuestionamiento vocacional temprano.

3) Instrumentar un espacio específico, de tiempo y objetivos limitados, que ayude a procesar a los estudiantes del interior y del exterior que así lo requieran las dificultades comunes de adaptación a las nuevas coordenadas de cotidianidad.

4) En cuanto a las dificultades pedagógicas que se explicitan en este trabajo como área de estricta responsabilidad docente, recomendamos la lectura y discusión de las mismas por parte de la totalidad de los implicados. Sólo de esta forma podría delimitarse la pertinencia de las críticas expresadas por el grupo entrevistado, de forma tal de poder elaborar modificaciones oportunas y propuestas alternativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achábal, J. (1985). [1977]. Lenguaje y cultura popular. En **Cuadernos de Educación**, N° 47. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Benedito, G. (1986). [1975]. El problema de la medida en psicología. En **Psicología: Ideología y Ciencia**. México: Siglo XXI.
- Blanchet, A. et al. (1985). **L ' Entretien dans les Sciences Sociales. L ' Ecoute, la Parole et le Sens**. Paris: Dunod. Traducción: Claudia Jacinto; Ficha 470/9, Universidad del Salvador.
- Bleger, J. (1985). [1964]. **Temas de Psicología. Entrevista y Grupos**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bohoslavsky, R. et al. (1975). **Lo Vocacional. Teoría, Técnica e Ideología**. Buenos Aires: Búsqueda.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1989). [1977]. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. En **Selección de Textos y Críticas sobre la Reproducción Social, Económica y Cultural**. Volumen 1: 29 – 32. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Casas, M. (1993). La neurosis hoy. En **La Neurosis Hoy. VIII Jornadas Científicas**. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Devereux, G. (1977). [1967]. **De la Ansiedad al Método en las Ciencias del Comportamiento**. México: Siglo XXI.
- Fernández Mouján, O. (1989). **Crisis Vital. Un Modelo de Transformación en Psicoanálisis y Psicología Social**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Givón, T. (1979). **On Understanding Grammar**. New York: Academic Press.
- Mayntz, R. et al. (1993). [1969]. **Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica**. Madrid: Alianza Universitaria.
- Paín, S. (1989). [1983]. **Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pasternac, M. (1986). [1975]. El método experimental y el método clínico en psicología. En **Psicología: Ideología y Ciencia**. México: Siglo XXI.
- Piña, C. (1986). Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales. **Revista Paraguaya de Sociología**, año 23, N° 67: 143-162.
- Rama, G. (1992). **¿Aprenden los Estudiantes en el Ciclo Básico de Enseñanza Media?** Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Rama, G. (1991). **¿Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas del Uruguay?** Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Stufflebeam, D. et al. (1971). **Educational Evaluation & Decision Making.** Illinois: P.D.K. National Study. Committee on Evaluation. F.E. Peacock Publishers.

Viñar, M. (1994). Notas sobre la prohibición del incesto. En **Antiguos Crímenes.** Montevideo: Trilce.