

**ADOLESCENTES, APRENDIZAJES Y PROCESOS DE DESERCIÓN.  
DEL DESAPUNTAMIENTO IMPOSIBLE AL REAPUNTAMIENTO NOSTÁLGICO**

Alejandro Klein\* Universidad de  
Lasalle-Bajío. México

**RESUMEN**

Este trabajo es un ensayo que busca hacer un balance del estado de la cuestión referente a los procesos de deserción estudiantil junto a variables familiares, académicas, personales y sociales. Se expone también la posible presencia de otros factores que no han sido tomados totalmente en cuenta, como el proceso de convertirse en "estudiante" junto con factores de apuntalamiento y desapuntalamiento de estructuras educativas medias, previas a las de tipo terciario universitario.

*Palabras clave:* deserción estudiantil, adolescencia, estudiante.

**ADOLESCENTS, LEARNING AND DROP - OUT PROCESS. FROM THE IMPOSSIBLE  
NOT UNDERPINNING TO NOSTALGIC UNDERPINNING**

**ABSTRACT**

This work is an essay that seeks to make a balance of the state of problems regarding drop-out processes, next to family, academic, personal and social factors. We expose the possible presence of other factors that have not been taken fully into account, as the process of becoming a "student" with factor of underpinning and not- underpinning of previous university educational structures like the high school.

*Keywords:* drop-out, adolescence, students.

**ADOLESCENTES, APRENDIZAGEM, E PROCESSO DE DESERÇÃO. DO  
DESCORAMENTO IMPOSSÍVEL PARA RESCORAMENTO NOSTÁLGICO**

**RESUMO**

Este trabalho é um ensaio que pretende fazer um balanço da situação dos processos com variáveis de abandono familiar, acadêmico, pessoal e social. Ele também descreve a possível presença de outros fatores que não foram devidamente tidos em conta, como o processo de se tornar um "estudante" com os fatores que sustentam desapuntalamiento estructuras educacionais e significa, antes de o tipo universitário terciário.

*Palavras-chave:* abandono escolar, adolescente, estudante.

Correspondencia: \* alejandroklein@hotmail.com

### Estado de la cuestión

Tomando en cuenta los países que integran Latinoamérica es posible indicar que en siete de ellos (Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela) más del 40% de la población estudiantil dejará de asistir a la escuela antes de completar el ciclo primario. En otros cinco (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay) entre el 50% y 60% abandonará el sistema educativo al finalizar primaria. Finalmente, en los restantes seis países (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay), entre 50% y 60% del abandono se producen en el transcurso de la secundaria-preparatoria, y con excepción de Chile, en todos ellos la deserción se concentra más bien en el comienzo que en el final del ciclo (Administración Nacional de la Enseñanza [ANEP], 2002).

Estos datos señalan claramente que estamos ante un problema que es regional y que se rige por tendencias preocupantes. Los datos indican la necesidad de estudiar la situación y más aún, proponer políticas efectivas de respuesta ante la situación. Por otro lado, existe un factor de riesgo asociado a la deserción estudiantil relacionable con situaciones de calle, drogadicción y otros (Organización de Estados Americanos-Save the Children, 2003).

Por más que se han implementado diversas medidas –estatales y otras- las tasas de deserción han mantenido su tendencia a la alta en casi todos los países de América Latina en donde Uruguay parece ser una excepción en la región, ya que mientras que en promedio para América Latina las tasas de deserción rondan un 16%, en este país este promedio es de 8% (ANEP, 2002).

Probablemente y aunque no se puede conceptualizar como factor único, las crónicas condiciones de inestabilidad social, cultural y económica es un factor relevante al respecto, no sólo por su efecto de deterioro social, familiar y vincular, sino porque genera un retraimiento de inversión imprescindible en políticas educativas que requieren de renovación y enriquecimiento (ANEP, 2002).

Es ineludible tener en cuenta las nuevas formas de educación, que incluyen las nuevas modalidades de tecnología y la importancia cada vez más presente de internet y lo virtual (Brünner, 2004; Castells, 1999; Centro de Educación Asistida por Nuevas Tecnologías, 2007; Diaz, 2002; Morer, 2002).

Asimismo es necesario enfatizar que aunque en principio se concibe a la deserción como la salida definitiva del sistema escolar, la misma admite diferentes opciones. Una de ellas es que la deserción es en realidad un cambio de Programa o de opción educativa. En otros casos, la deserción es transitoria con retorno posterior al sistema educativo (Osorio & Jaramillo, 1999).

En muchos casos no hay la deserción sin algún tipo de “retorno sistema educativo” (Abril, Román, Cubillas & Moreno, 2008). Y en ese sentido un factor no se puede estudiar sin tener en cuenta al otro ya que probablemente “deserción” e “inserción” sean diferentes aristas de una misma dimensión, que es no obstante, altamente compleja y multicausal.

En algunos casos quizás la “deserción” no es simplemente “abandono”, sino que también y simultáneamente puede implicar la activación de procesos de posibles y potenciales formas de “retorno” al sistema educativo.

### Aspectos teóricos generales del tema

La deserción es definida por Durán- Diaz (1990) como: “El hecho mediante el cual un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva” (p.1).

Tal como señala Carballo (2001), la deserción se puede correlacionar con problemas en las áreas: *académica* (los cursos que se ofrecen no son adecuados; mala organización / inasistencia de docentes), *personal-cognitivo-emocional* (sea por falta de interés en estudiar, por bajo rendimiento o por falta de capacidad personal para continuar), *personal-contextual* (como comenzar a trabajar, casamiento, embarazo, etc.) y *conflictos a nivel familiar-social-económico*.

Las causas de la deserción son múltiples y extremadamente complejas y el término mismo es polisémico; es así como Cerda (2002) indica que hay cuatro categorías de deserción: alumnos que se matriculan en programas pero que no participan; alumnos que se retiran luego de algún tiempo de actividad académica; alumnos que participan, pero no cumplen con todas las tareas lo que los inhabilita para rendir los exámenes finales; y por último están los alumnos que cumplen y participan cumpliendo con sus tareas, pero reprobaban cursos.

Otras perspectivas acentúan la influencia de conductas previas, las actitudes acerca de la deserción y por normas subjetivas acerca de estas acciones (Himmel, 2002). Pero este enfoque es quizás demasiado personalista, ignorando otras variables: familiares, sociales, e incluso académicas.

Parece claro que factores como perseverancia, motivación y esfuerzo son estructuras cognitivo-emocionales que protegen “contra” la deserción en tanto se reflejan en buenas calificaciones y mayor número de créditos aprobados (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006). En este sentido otros estudian resaltan las variables hábito de estudio y la capacidad de esfuerzo sostenido como factores protectores de la deserción (Hernández–Mata, Hernández, Nieto & Hernández–Sierra, 2005).

Por otro lado, el modelo sociológico de Spady (1970, citado por Himmel, 2002), amplía el vector académico y explica la decisión de desertar en relación a la dificultad de integración en y con la estructura académica. En este caso pasa a tener prevalencia la estructura social y el grupo de pares y los procesos concomitantes de identificación y colectivización de reglas y rituales institucionales. Como se observará de un modelo psicologista se pasa abruptamente a un modelo sociologista.

Se manejan dos modelos más como referentes teóricos. Uno refiere a una perspectiva económica donde es fundamental el enfoque de costo-beneficio, relacionable a las expectativas (realistas) de la ganancia final que implicará la

graduación contrastándola con la pérdida económica que implica la postergación del ingreso al mundo del trabajo. El otro modelo es el organizacional que enfatiza las debilidades de la estructura académica misma (calidad de los docentes, aulas, bibliotecas, cantidad de alumnos, otros) (Himmel, 2002).

A estos referentes teóricos es importante agregar las implicaciones que tiene la interacción o interacciones presentes entre el estudiante y la Universidad, en tanto influye en cómo aquel se siente en términos de rechazo o aceptación, integración o desamparo. Sea el modelo teórico utilizado es obvio que el nivel de satisfacción con los estudios es de enorme importancia en la decisión de continuar los estudios, aunque la deserción se puede “imponer” más allá de factores personales.

En cuanto al papel que tiene la familia, algunos estudios (Hernández–Mata, Hernández, Nieto & Hernández–Sierra, 2005) no la consideran factor de riesgo; mientras que otros la conciben fundamental junto con factores extraacadémicos (Bean, 1980). De esta manera se observa que la investigación continúa y no hay nada acabado con respecto a su influencia.

Siguiendo a Mortis (2006) se pueden tomar tres tipos de hipótesis para explicar la deserción estudiantil: situación familiar problemática; estructura cognitiva deficitaria (dificultad en la comprensión); disparidad de intereses (crisis vocacional), las que se enlazan a su vez a teorías de tipo académico y no académico como son:

1. Teorías psicológicas donde serían los atributos de personalidad los que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.
2. Teorías sociales o ambientales en donde son elementos de predicción importantes el estatus social, la raza y el sexo.
3. Teoría de las fuerzas económicas en donde el estudiante realiza una comparación entre los beneficios vinculados a la obtención de un

determinado grado con los gastos que implican obtener dicho grado.

4. Teorías organizacionales en donde incide el efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.
5. Teorías interaccionales en donde la posibilidad de deserción o permanencia depende del vínculo que se establece entre el estudiante y el grupo con la institución y –se podría agregar- con la profesión que ha elegido.

#### *Principales estudios relacionados con el tema*

Para Latiesa (1992), Sposetti y Echevarria (2000) la deserción universitaria es uno de los procesos de selección que se opera en la Enseñanza Superior, tanto como un diagnóstico del rendimiento académico del alumnado, como de la eficacia del Sistema Educativo en general.

Como se observará el estudio no toma en cuenta que la deserción no tiene por qué ser solo un efecto de “debilidad” de la institución, sino que puede relacionarse a la rivalidad entre universidades y la capacidad de “atraer” más estudiantes de una sobre otra. En este sentido, el enfoque interaccionalista recién citado debería tener en cuenta también a la interacción entre universidades en términos de cooperación-rivalidad. La óptica de la universidad como esencialmente de “filtro “social a la que solo llegarían los alumnos de clases sociales mejor posicionadas) ignora además la activa política de becas que llevan adelante muchas universidades.

Boado (2003, citado por Tikiwal & Tikiwal, 2000) propone el concepto de *eficiencia terminal*, que implica dos dimensiones: por un lado, un aprovechamiento 'interno' (proporción de logro o aprobación de cursos de una cohorte en un tiempo acotado), y por otro, un aprovechamiento 'externo'

(proporción de puestos necesarios en la estructura socioeconómica que son logrados por quienes se formaron para ellos). En este sentido, la deserción como "medida del rendimiento académico" aparece como la contracara de los desempeños esperados. Se podría pensar así que la tendencia a la deserción implica algún tipo de fracaso institucional, sin embargo los datos no son necesariamente convergentes.

Algunas universidades parecen tomar como necesario o imprescindible el abandono de cierto número de estudiantes, “deserción” que contribuiría así al “éxito” de los que continúan dentro de la estructura académica.

Desde aquí se podría replantear la “DESERCIÓN” no como un accidente evitable sino como un efecto de estructura inevitable, tanto universitaria como social (Bucheli & Casacuberta, 2001). Pero por otro lado, existen investigaciones que muestran que el origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la universidad (Germani & Sautú, 1965; Latiesa, 1992).

Tinto (1986) indica que la deserción se relaciona a otras variables como 'clima institucional' y de la 'integración' al mismo, variables sin embargo muy poco estudiadas (Kaës, 1993).

#### **Discusión**

Sin duda como ya se ha visto la deserción admite una lectura compleja con la incorporación de múltiples variables en juego. En lo que sigue se tratará de desarrollar otra perspectiva producto de la experiencia en trabajo con adolescentes y de algunos resultados preliminares que está arrojando una investigación llevada adelante en una Universidad del centro de México<sup>1</sup>

Este aspecto se podría incluir en los llamados “modelos de supervivencia” que prevén entre otros variables predictoras (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006). Una de estas variables

<sup>1</sup>Participan en la misma los alumnos de la Universidad de Lasalle-Bajío-de la Licenciatura de Psicología: Marcela Rivera Esquivel, Andrea Anaíd Ramírez Guerrero, José Roberto Nájera Espinoza, Yessica Viridiana Torres Chávez, Carlos Adrian Ortega Sánchez, Isabel Juárez Muñoz

predictoras concierne a si la deserción a nivel universitario puede tener relación con un proceso vincular y psicosocial denominado “apuntalamiento” (Bernard, 1991), (Kaes, 1993) tratando de aportar una perspectiva alternativa a las hipótesis tradicionales.

La problemática del apuntalamiento responde a la facilidad o dificultad que tiene un sujeto para entrar en vínculos nuevos saliendo de vínculos anteriores. En la medida que los vínculos anteriores o primarios no permiten el pasaje a nuevos vínculos (lo que incluye además nuevas experiencias institucionales) no se produce el necesario desapuntalamiento para un reapuntalamiento sino un monoapuntalamiento a aquellos vínculos primarios, generalmente de tipo regresivo (Bernard, 1991; Kaes, 1993).

Se trata de un complejo proceso que implica asimismo estudiar cuáles condiciones coadyuvan a construir la categoría “estudiante”, poco analizada críticamente en la mayoría de la bibliografía consultada (Cerdeña, 2002), indicando que es una categoría que no se garantiza por el hecho en sí de acceder al sistema universitario sino por la posibilidad de desapuntarse de estructuras educativas previas de tipo secundario, para reapuntarse a estructuras de tipo terciario universitario.

Nos preguntamos si la deserción no se puede relacionar a crisis de apuntalamiento que revelan la dificultad en realizar duelos por experiencias educativas previas más regresivas, menos exigentes o más tranquilizadoras.

Trabajando con jóvenes desertores del sistema educativo percibimos que difícilmente comprenden por qué han dejado de estudiar<sup>2</sup>. Sólo transmiten una resignación ante esa situación expresando una cultura que no es la cultura del raciocinio, o del sentido común, de la anticipación o la planificación, sino del exabrupto, donde las cosas suceden sin que uno sepa bien por qué.

Aventuramos entonces la hipótesis de que estos jóvenes no se fueron de la institución educativa: es que en realidad nunca entraron. Es decir, fueron físicamente, pero en realidad nunca entraron subjetivamente. Estamos ante una adolescencia ajena a lo que Aulagnier (1991) llamaba la anticipación del porvenir o la construcción del futuro. Es una construcción de lo adolescente que se construye y reconstruye permanentemente dentro de un ciclo agotador (Klein, 2006a, 2002).

Entonces prevalece en estos jóvenes una inmensa carga de culpa y de agobio con respecto al hecho de no estar dentro de la institución educativa, lo que es un estigma muy fuerte. Tampoco tiene que ver con el “desencanto” académico, porque los jóvenes no transmiten que están decepcionados con la institución educativa, sino que lo que sucede es que no saben cómo “entrar”, no saben dónde están las “rendijas” cognitivo-educativas para tal fin.

De ahí que no pueden apuntalarse (Bernard, 1991) totalmente en la institución educativa porque no ofrece base de sostén para nuevos tipos de construcción de subjetividad que se vienen dando (Klein, 2006a, 2003). Una de sus características es la pérdida del júbilo de estudiar, instalándose en su lugar una sensación crónica de agobio y pérdida.

Se podría indicar que quizás el tema de la exclusión estudiantil está mal planteado. No hay exclusión, porque de cierta manera probablemente no hay inclusión efectiva. Es decir, el adolescente va al local de estudios, ocupa un lugar, pero ya no sabe ni puede cumplir con los rituales que lo transformen en alumno. De esta manera no puede incorporar las tareas subjetivas que implican poder concentrarse, sentarse, estudiar. Al mismo tiempo lo que falla en esta tarea de convertirse en estudiante es que muchas veces sienten que no tiene ningún sentido lo que hacen.

<sup>2</sup>Esta observación se podría trabajar a partir de un estudio cualitativo de carácter fenomenológico complementario de la investigación que llevo adelante en este momento.

Hay que señalar que de parte de los adolescentes no saber cómo entrar o cómo permanecer en la institución educativa, no deja de tener consecuencias que pueden llegar a ser graves. Sumidos en la comparación entre lo que deberían hacer (estudiar) y lo que efectivamente hacen (ser “desertores”) y atrapados dentro de una estructura mental y social de comparación que los denigra, ya no hay júbilo adolescente ni lo puede haber. Hay aquí un punto de extrema vulnerabilidad: jóvenes cada vez más tristes o cada vez más furiosos o cada vez más sintiendo algo que no pueden describir. Lo que aparece- y que preocupa cada vez más-son estructuras de vacío, de nada, de desmantelamiento psíquico (Klein, 2006).

Esta falta de iniciativa revela antes que nada –creemos- la falta de un espacio interno que dé cuenta del poder estudiar al no haber introyección del “estudio” como parte del mundo mental mismo. Estudiar aparece siempre como un espacio externo, vinculado al mundo adulto y las reglas. El estudio, como todo lo que tenga que ver con institutos sociales, está siempre afuera sin que se pueda internalizar (Klein, 2006b).

Pero tengamos en cuenta otro factor de vulnerabilidad, no de aquéllos que no “entran” a la institución educativa, sino de los que presentan crónicamente dificultades académicas. Observamos que muchos jóvenes se conducen desde un mensaje: “estoy condenado a fracasar”. Entonces el tema no es sólo la repetición estudiantil, sino una subjetividad que se instituye a través de la “condena” como un enunciado severo y dogmático (Klein, Palermo, Palermo & Peleman 1997a, 1997b) que no permite ningún tipo de conflicto o discusión.

Hay además un factor ligado a todas estas situaciones: ya no está claro que el estudio sirva para el futuro. Si se vive al día es que ya no hay futuro que permita el esfuerzo del estudio libidinoso (Klein, 2006). Uno de los factores que permiten la estructura de aprendizaje es que la misma se relaciona a una anticipación del futuro en la cual los logros del aprendizajes se concretarán en logros concretos. Pero nos

encontramos ante lo que se denomina “destitución del porvenir” (Klein, 2006). Hecho que se relaciona a que sin un “futuro” como herramienta técnica y vincular que permita contextualizar los problemas de los estudiantes como “de adolescentes estudiantes”, los mismos dejan de ser transitorios para volverse eternos, incomprensibles o irresolubles.

Del trabajo con adolescentes sugerimos que es fundamental que los profesores comprendan que antes que educar tienen que establecer un vínculo con sus alumnos, una de las formas en que estos se podrán convertir en estudiantes. Se abre aquí una discusión compleja sobre la educación, que rebasa los límites de esta investigación. Pero uno de los factores a tener en cuenta es que en los países periféricos (y algunos centrales) el fenómeno de la evasión o deserción estudiantil es permanente y casi crónico (Klein, 2006).

Al mismo tiempo muchos profesores presentan dificultad en poder encontrar un sentido y una justificación en la transmisión de los valores educativos. A esto se une el hecho de que muchos jóvenes reclaman de sus docentes antes que una actividad educativa el poder sostener con ellos confrontación generacional (Winnicott, 1972), función que estimamos de primera necesidad para el crecimiento de los jóvenes (Klein, 2004).

De allí que nos preguntamos si parte de las dificultades y quejas que los profesores y las directoras tienen de sus alumnos, no pasará porque enfrentan –les guste o no- más que un vínculo educativo, otro (que en principio no les compete) de confrontación generacional. De allí que quizás eso que éstos perciben como desafío, insolencia y falta de respeto, puede ser, desde sus alumnos, una parte del proceso de crecimiento.

Para los jóvenes el profesor no es sólo representante de un saber sino además un adulto que tiene un vínculo para ofrecer y construir. Esto incluye la necesidad de confrontación generacional. Si la confrontación generacional (Winnicott, 1972) permite el crecimiento y la madurez, la misma es tan imprescindible como la necesidad de aprender. Reiteramos: al profesor se lo necesita primero y antes que nada para hacer

confrontación generacional y no sólo para aprender. Entonces los jóvenes quieren ir muchas veces a la misma no a estudiar sino a permanecer.

Por otro lado, datos absolutamente preliminares y aún sujetos a verificación de nuestra investigación parecen indicar que el estudiante siente que la Universidad mantiene un modelo ideal de lo que es ser estudiante en términos de rendimiento y productividad. Frente a este modelo idealizado parece existir un efecto de comparación negativa que desmotiva y desalienta al sentirse la dificultad de “acercarse” a este supuesto prototipo ideal de lo que es ser un estudiante con pérdida subsiguiente de autoestima.

Cabe preguntarse si estos estudiantes creen que el sistema educativo es excesivamente exigente y que no pueden acoplarse al mismo, subyaciendo implícitamente una comparación y rivalidad con aquellos otros alumnos que sí se sienten capaces y proactivos.

Comparando estas reflexiones con los planteamientos teóricos y antecedentes planteados (Cerda, 2002; Himmel, 2002; Mortis, 2006) que insisten en factores psicológicos o sociológicos o multicausales asociados a la deserción, se puede concluir que sin duda la deserción es un proceso imbuido de múltiples variables, algunas ya plenamente consideradas junto a otras que aún no han merecido la suficiente atención.

Una de ellas parece sugerir que algunos estudiantes necesitan un tiempo especial para ajustarse al mundo de exigencias y requisitos de la Universidad. Como consecuencia, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario, es posible de ser pronosticada tanto como evitada oportunamente pero incluyendo en dicha estrategia de prevención, una perspectiva no solo multicausal sino también de un proceso que comienza desde las estructuras educativas primarias.

Lo anterior justifica además la necesidad de revisar cuidadosamente los implícitos que se manejan como “estudiante”, “educación”,

“inserción” y deserción”. Desde aquí se trata de restaurar el proyecto educacional, revisando -por cierto- estrategias y metodologías educativas que deben dar cabida a los nuevos desafíos subjetivos, culturales y pedagógicos. Se sugieren por lo menos dos: la necesidad de generar espacios no académicos en las instituciones educativas y la reformulación del rol del educador. En la primera se trata de proyectar espacios educativos con nula o inexistente saturación evaluativa; es decir, realizar actividades sin poner calificaciones, ni notas, ni evaluaciones. La reformulación del rol del educador implica incorporar y tolerar la confrontación con los alumnos, situación que el adolescente ya no puede llevar adelante con los adultos de su familia, a quienes denomino en otros trabajos: “estructura de padres agobiados” (Klein, 2006a, 2006b).

## REFERENCIAS

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. México: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1) Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Administración Nacional de la Enseñanza (ANEP). Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MES y FOD y UTU/BID) (2002). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Montevideo. Recuperado de: <http://www.tems.edu.uy/publicaciones/cuadernos/cuaderno22.pdf>
- Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. Argentina: *Revista de APdeBA*, 13(3), 441-467.
- Bean, J. P. (1980). *Student Attrition, Intentions and Confidence Research in Higher Education*. USA: Springer. Vol. 17, 291-320.
- Bernard, M. (1991). *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Argentina: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos.
- Boado, M. (2003). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Instituto

- Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1/%5Cprogramas%5CDeserci%C3%B3n%5CDeserci%C3%B3n20-%20Uruguay.pdf>, 2003
- Brünner, J.J. (2004). *Educación e Internet ¿la próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bucheli, M. & Casacuberta, C. (2001) *Sobreeducción y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay*; Doc.de Trabajo 6/01, Montevideo: Dpto. de Economía. Fac. Ciencias Sociales, UDELAR,
- Carballo, M. (2001). *¿Qué es deserción estudiantil en un sistema de educación a distancia?: Aporte para la discusión y la investigación*. Costa Rica: UNED.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Centro de Educación Asistida por Nuevas Tecnologías [CEANTIC] (2007). Recuperado de: <http://recursostic.javeriana.edu.co/ceantic/>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). *Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria*. Lecturas de Economía, 65 (julio-diciembre), pp. 9-36. Colombia: Universidad de Antioquia
- Cerda, C. (2002). Educación a distancia: principios y tendencias. Venezuela: Instituto de Educación UCV, Número 39 - 40, I y II Semestres 2002, p.18. Recuperado de: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/rev\\_perspectiva\\_educ/perspectiva\\_articulo\\_39-40.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_articulo_39-40.pdf)
- Díaz, A. H. (2002). *La Educación Superior Abierta y a Distancia: Necesidades para su establecimiento y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Bogotá: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IIESALC - UNESCO.
- Durán, J. & Díaz, G. (1990). *Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Anuies. Recuperado de: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res074/txt3.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res074/txt3.htm)
- Germani, G. & Sautú, R. (1965). *Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios*. Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología. Argentina: UBA
- Hernández-Mata, J., Hernández, R., Nieto-A. & Hernández-Sierra, J. (2005). *Factores de riesgo para la deserción de estudiantes en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)* México: *Gac. Méd.*, 141(5). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0016-38132005000500016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0016-38132005000500016&script=sci_arttext)
- Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Chile: *Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación*. Ministerio de Educación, 17, 91-108.
- Kaës, R. (1993). *Realidad Psíquica y sufrimiento en las Instituciones*. Argentina: Paidós.
- Klein, A., Palermo, S., Palermo, A. & Perelman, J. (1997a). *Hacia una metapsicología de lo comunitario. Estrategias con grupos adolescentes*. Uruguay: Roca Viva.
- Klein, A., Palermo, S., Palermo, A. & Perelman, J. (1997b). *De la paradoja al grupo: el adolescente a nivel hospitalario y comunitario*. Uruguay: Roca Viva.
- Klein, A. (2003). *Escritos psicoanalíticos sobre psicoterapia, adolescencia y grupo*. Uruguay: Psicolibro-Waslala.
- Klein, A. (2002). *Imágenes del adolescente desde el psicoanálisis y el imaginario social. Condiciones de surgimiento de la adolescencia desde la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante desde la pos-modernidad*. Uruguay: Psicolibros.
- Klein, A. (2004). *Adolescencia, un puzzle sin modelo para armar*. Uruguay: Psicolibro- Waslala.
- Klein, A. (2006a). *Adolescentes sin adolescencia: Reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal*. Uruguay: Psicolibro- Universitario.
- Klein, A. (2006b). *El estudio y lo institucional metonímico en la adolescencia: el neoliberalismo es hacer de suplentes*. Brasil: *Psicología em Revista*, 12(20),181-192
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. CIS.

- Madrid: Siglo XXI. Madrid.
- Mortis, S. (2006). *Causas de tipo académico y no académico de la deserción estudiantil en el primer módulo de la Licenciatura en Dirección de la Cultura Física y el Deporte. Modalidad Virtual Presencial*. México: Dpto. Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. [www.somece.org.mx/simposio06/.../4\\_MortisLozoyaSoniaVeronica.pdf](http://www.somece.org.mx/simposio06/.../4_MortisLozoyaSoniaVeronica.pdf)
- Organización de Estados Americanos (OEA)-Save the Children (2003). *Diagnóstico sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina*. Lima: Save the Children-Suecia. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/sim/pdf/mod1/Texto%2011.pdf>
- Osorio, A. & Jaramillo, C. (1999). *Deserción en los programas de pregrado 1995-1998*. Colombia: Oficina de Planeación Integral; Universidad EAFIT.
- Sangrá, A. (2002). *Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo* España: Universidad de Cataluña. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>
- Sposetti, A. & Echevarría, H. (2000). *El factor educacional como causa potencial de la deserción en el primer año de la Universidad*. Documento de trabajo. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto-SECyT
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tinto, V. (1986). *Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil*. Handbook of theory and research, USA: Agathon Press.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. España: Gedisa.

**Recibido:** 30 de setiembre del 2011  
**Aceptado:** 24 de octubre del 2011

