

La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar

Javier Rodríguez Lagunas*
Marco Antonio Leyva Piña*

En este ensayo buscamos hacer relevante el problema de la no conclusión de los estudios y de las dificultades que tienen los alumnos para poder mantenerse en esa condición. Creemos que ambos aspectos conforman el problema de fondo: baja eficiencia del sistema y alta capacidad del mismo para expulsar. También consideramos que hay razones suficientes para plantear que hay una baja en la calidad de los recursos formados, pero ello lo abordaremos sólo tangencialmente y nos atenderemos a una nueva y ulterior oportunidad para profundizar en ese tema, pues por sí mismo lo vale. Por lo tanto aquí fijaremos nuestra atención en la denominada baja eficiencia terminal, así como en los problemas de la retención escolar cuya disyuntiva es la deserción escolar.

Antecedentes

A penas hace unos cuarenta años, la situación de la educación superior se definía por un panorama de limitado crecimiento de la infraestructura educativa; pocas instituciones educativas luego de la UNAM y el IPN (y en las privadas luego del ITESM y la Universidad Iberoamericana) y un más limitado acceso de la población en edad escolar para formarse en los estudios superiores; para el año 1950, por ejemplo, la población en educación superior (licenciatura y posgrado) no alcanzaba los 30 mil alumnos, lo que

en términos de la población total supone menos del 1% de la misma (0.11%).

Con el tiempo la infraestructura para la educación superior mejoró; en el ámbito público y en el privado crecieron considerablemente las instituciones que brindaron nuevas opciones educativas para las franjas de la población socioeconómica media y alta. Para la década de los 90 el número de instituciones públicas de educación superior llegó a los 390, pero el de las privadas no fue menor y, de hecho, a un ritmo de crecimiento mayor¹ has-

ta alcanzar las 358 instituciones, en total 748 instituciones conformaron el sistema de la educación superior del país. También creció la atención a la población de manera importante; las públicas contaron con casi 1 millón 27 mil alumnos matriculados (78% del total) en tanto que las privadas alcanzaron los poco más de 277 mil alumnos (casi el 22% del total)².

Se ha sugerido que la fuerza que permitía eso, por lo menos en el sector público de la educación superior, provenía de la necesidad política de que el país contara con mejores índices educativos comparables en el contexto internacional. Pero también, en el caso de la educación superior privada,

* Profesores-Investigadores, Departamento de Sociología, UAM-Iztapalapa.

¹ Tan sólo en 14 años (1980 a 1994) el número de instituciones de educación superior (IES) públicas fue de 56, mientras que las privadas fueron 91, OCDE, *Exámenes de las políticas Nacionales de Educación*, México Educación Superior, París, France, 1997.

² *Ibid.*

de que se ampliara la oferta educativa. Evidentemente ambas razones confluyeron y también influyó la necesidad práctica de contar con más recursos profesionales para el tipo de desarrollo económico e industrial al que el país había ingresado pocas décadas atrás, pero que se tornó más importante en estas últimas décadas.

El reto que se ha tenido, a partir de este crecimiento mediano de la educación superior en el país, es doble: ofrecer real cobertura de la enseñanza superior para aquella parte de la población que está en edad escolar pero que aún hoy ha sido complicado incorporar³. Además, el otro reto es el de asegurar que se puede formar recursos profesionales adecuados y de calidad para todos los efectos requeridos por la sociedad y su economía⁴. Para lograrlo, es necesaria e indispensable la presencia de varios ingredientes: por ejemplo contar con la planta académica suficiente y de nivel como para iniciar y desarrollar el proceso educativo superior; cosa que, se ha insistido⁵, no necesariamente habría existido de entrada⁶; además asegurar el adecuado nivel de información y conocimiento básico y de formación medio superior de los estudiantes, de lo cual se tienen serias dudas expresadas tanto por los actores del proceso —profesores y alumnos— y también por las propias autoridades educativas y, desde luego, por los analistas especializados en el tema⁷; y brindar las condiciones mínimas de tipo material y cultural que permitan a las poblaciones que acceden a la enseñanza superior poder desarrollar esos

³ De acuerdo con el comunicado 22 (diciembre de 2000) del Observatorio Ciudadano de la Educación, “La educación superior ante un nuevo siglo”, a lo largo de los años 90 el sistema de educación superior ha pasado de tener 1.1 millones de alumnos al inicio de la década a 1.8 millones al final de la década, pero esto no evita observar la otra parte de la realidad de esta poblaciones frente a la educación superior; en 1990 había 6.7 millones de jóvenes entre 20 y 24 años fuera de la enseñanza superior pero al final de la década la cifra alcanzó a los 8 millones.

⁴ Algunos sugieren que se ha pasado de una “crisis de expansión” a otra de “crisis de calidad y de pertinencia” (Carlos Tunnerman, “La calidad de la educación superior y su acreditación” en el Encuentro sobre la Calidad de la Educación Superior organizado por la Anuiés y la UAM).

⁵ Léase por ejemplo Gil Antón, *et. al.*, *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, UAM, México, 2005.

⁶ De acuerdo con el *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México de la SEP*, 2003 en el periodo 1997-2001 casi el 80% del personal docente de tiempo completo tenía el grado de licenciatura y tan sólo el 16% tenía posgrados, pero aún se contaba con un 4% de profesores con estudios técnico superiores.

⁷ Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la división de Ciencias sociales y Humanidades de la UAM-Iztapalapa*, Col. Perfiles Universitarios, División de CSH, UAM-I.

estudios, situación que originalmente se habría cubierto, en el sentido de que las capas medias de la población accedían casi exclusivamente a la enseñanza superior; pero luego con la masificación de la educación, otras capas sociales, las bajas, se incorporaron a la experiencia educativa sin contar con las condiciones materiales ni culturales para poder hacerlo.

De modo que ni en cuanto a la planta académica, ni en lo tocante a la calidad y solidez de la formación anterior a la superior, y tampoco en cuanto a las condiciones materiales y culturales de la población, se tenía un cuadro que permitiera pensar en que el resultado del proceso educativo superior fuera a resultar muy favorable. De todos modos, el proceso así iniciado continuó desarrollándose y se le han hecho en el camino (digamos durante las dos últimas décadas) los ajustes, si bien no los necesarios si los posibles, para que esta parte del sistema educativo siga funcionando y, eventualmente, mejore.

En ese entorno de dificultades buscamos resaltar otras más. El planteamiento que queremos compartir y valorar, desde alguna información a la que ha sido posible tener acceso, es que la educación superior advierte dificultades no soslayables y de distinta magnitud, tales que los efectos son en más de una dirección, una muestra de ello se revela en los bajos índices de eficiencia terminal, en la baja capacidad para retener a una parte importante de los recursos humanos que quieren formarse en la educación superior; pero que al final no lo logran, y también en el bajo perfil de los recursos profesionales formados. Sugerimos que ello ocurre debido a factores de distinta naturaleza; algunos de los cuales corresponden a las determinantes macro sociales y culturales, es decir, conforman aspectos externos al proceso educativo, y otros corresponden a las dificultades propias del sistema educativo, es decir tienen que ver con la planeación académica de las carreras, con el perfil académico y pedagógico de la planta docente, así como con la dotación de infraestructuras y servicios académicos para desarrollar adecuadamente el proceso.

En este ensayo buscamos hacer relevante el problema de la no conclusión de los estudios y de las dificultades que tienen los alumnos para poder mantenerse en esa condición. Creemos que ambos aspectos conforman el problema de fondo: baja eficiencia del sistema y alta capacidad del mismo para expulsar. También consideramos que hay razones suficientes para plantear que hay una baja en la calidad de los recursos formados, pero ello lo abordaremos sólo tangencialmente y nos atenderemos a una nueva y ulterior oportunidad para profundizar en ese tema, pues por el

mismo lo vale⁸. Por lo tanto aquí fijaremos nuestra atención en la denominada baja eficiencia terminal, así como en los problemas de la retención escolar cuya disyuntiva es la deserción escolar.

La eficiencia terminal

Decíamos antes que uno de los efectos de los problemas de la educación superior en el país, se mostraba en las dificultades para concluir los estudios. De acuerdo con el informe de la Anuiés (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, el promedio nacional de eficiencia terminal hacia el año 2000, se ubicaba en el 39%, (lo que, comparativamente, implica una reducción de la eficiencia terminal respecto de una década atrás de alrededor de 15 puntos porcentuales⁹) y variaba fuertemente en las entidades del país; así en lugares como Aguascalientes la eficiencia terminal es de las más altas, 91%, en Yucatán alcanza el 61%, y decrece en el Distrito Federal, al 53%, pero hay fuertes contrastes con entidades como Sinaloa, donde la eficiencia es del 15%, o Veracruz, 23%, y Chihuahua, 34%. Esto muestra un elevado contraste de la situación, pero no es el único, hay otros contrastes derivados del tipo de institución, tanto dentro del ámbito de las instituciones públicas, como dentro del ámbito de las instituciones privadas.

Tan sólo al evaluar información relativamente reciente, y estimando casos tanto de instituciones públicas como privadas de amplio reconocimiento, es decir, en las mejores universidades mexicanas, podemos contemplar la complejidad del problema; la realidad de la terminación de los estudios en este tipo de instituciones es muy diferente del resto ya que, en promedio, de un grupo seleccionado (véase Cuadro I) por cada 100 alumnos logran concluir 64 y 71 en las públicas y privadas respectivamente. Esto podría

⁸ Sin embargo, en otros estudios, ya se ha iniciado un examen de la cuestión, como es el caso de los estudios considerados de Muñiz Martelón, Patricia, *Trayectoria educativa y deserción universitaria en los ochenta*, México-ANUIS, 1997 y De Garay Sánchez, Adrián, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, Ediciones Pomares, Barcelona, 2004. Asimismo, en los estudios de Rodríguez, Javier, *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I*, Perfiles universitarios, México, UAM-I, 2005 y de este mismo autor y Juan Manuel Hernández, *El egresado de la UAM-I. Su logro laboral y su percepción de la universidad, 1998-2002*, Perfiles universitarios, México, UAM-I, 2005, ya se apuntan igualmente planteamientos relativos a los problemas de la formación para el caso de los estudiantes de la UAM-I.

⁹ Entre los ciclos de 1981-1982 y 1993-1994, la eficiencia terminal promedio de las IES a nivel solamente de licenciatura era cercana al 54%: OCDE, *Op. cit.*, 1997.

ser considerado un relativo éxito de esta parte de las instituciones de educación superior en el país, es decir de las mejores, pero incluso entre ellas no refiere a un proceso

Cuadro I
No conclusión estimada* en universidades mexicanas 1999-2003 (%)

Universidades	1999	2000	2001	2002	2003	Promedio
UANL	29.9	17.7	18.3	23.1	15.1	20.8
UAG	-0.7	16.7	37.6	40.7	21.0	23.1
UNAM	29.6	29.6	37.3	30.2	11.1	27.6
BUAP	28.8	38.9	22.7	62.3	65.4	43.6
IPN	58.3	57.8	45.1	34.8	27.8	44.8
UAM	54.5	56.6	56.7	56.5	56.4	56.1
Universidades públicas	33.4	36.2	36.3	41.3	32.8	36.0
Anáhuac	-0.6	7.3	22.6	-24.3	15.3	4.1
Ibero	-15.4	10.5	26.6	38.3	24.2	16.8
La Salle	37.6	33.9	23.1	22.1	-14.6	20.4
ITESM	20.9	17.5	38.7	41.6	32.6	30.3
UNITEC	35.0	66.0	45.4	5.7	25.6	35.5
UVM	65.9	74.3	76.2	38.8	74.1	65.9
Universidades privadas	23.9	34.9	38.8	20.4	26.2	28.8

Fuente: Rodríguez, Javier, *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I*, Perfiles universitarios, México, UAM-I, 2005. Elaboración propia con base en ANUIES, *Anuarios estadísticos, 1999-2003*.

uniforme ya que hay varias instituciones de ambos tipos (públicas y privadas) que presentan dificultades pues sus índices de eficiencia terminal caen incluso por debajo de la mitad; 44% para la UAM y 34% para la UVM.

Estas dificultades, si se ve en el detalle, expresan momentos álgidos, como por ejemplo para la BUAP en los años 2002 y 2003 o bien para la UVM que presentó dificultades en casi todo el periodo de referencia, salvo en el año 2002. En ese sentido, la UAM muestra un comportamiento invariante en el periodo referido.

De manera que la eficiencia terminal presenta dificultades no soslayables pues, como veíamos, hay una cierta tendencia a su reducción en las casi dos últimas décadas. La baja eficiencia revela que hay problemas en la conclusión de los estudios, provocados tanto por la inconsistencia escolar como por la salida del sistema educativo. Esta, además, es una cuestión que rebasa el ámbito de la enseñanza superior pues se expresa en el conjunto del sistema educativo nacional.

Así es, en México entre 1976 y 1992, de cada 100 alumnos que ingresaron al primer año de educación primaria 62 egresaron del 6° año (62% de eficiencia terminal); luego de esos 53 ingresaron a primero de secundaria y egresaron de tercero 40 (74% de eficiencia terminal); de esos 26 ingresa-

ron al bachillerato y otros 7 al sistema profesional medio concluyendo 15 y 3 (56% y 40% de eficiencias terminales respectivamente); de los que egresaron del bachillerato, ya sólo 15, 11 se matricularon en la enseñanza superior y menos de la mitad, 5, egresaron de la enseñanza superior (50% de eficiencia terminal). Los anteriores son los cálculos elaborados por la OCDE en el estudio de la educación superior referido¹⁰.

De los datos anteriores, pareciera observarse un proceso de *decantación* o de *selección* que lleva a una muy alta eliminación de estudiantes en los distintos ciclos escolares. La pregunta es si se trata de un proceso inevitable, por un lado, y, además, que tanto afecta social y económicamente.

En principio, lo deseable es que pudiera haber un sistema educativo que tuviera mayor capacidad de retener, ya que socialmente se busca brindar las oportunidades de estudio para todos los que lo aspiran a ello, pero no basta con proponérselo tan sólo en el campo educativo, para que resulte completo el ejercicio habrá que colocar en condiciones adecuadas social y económicamente a las poblaciones. El proceso, entonces, puede evitarse o reducirse tanto como se quiera, pero hay que actuar sobre las condiciones externas al sistema educativo. Es una tarea y acción combinada o integral; ofrecer educación y condiciones para ello.

Por otro lado, es claro que la conformación del sistema educativo puede actuar de modo tal que efectivamente decante o seleccione a poblaciones a partir de criterios del propio sistema; la enseñanza se basa en un esquema sencillo pero determinante de aprobación o reprobación en donde uno de sus resultados, inevitables, es la selección que implica una calificación para continuar o no dentro del sistema.

De manera que, la eficiencia terminal del sistema educativo supone el cumplimiento de las condiciones externas al mismo y que se incremente la eficacia de los métodos de enseñanza como para tener las menos eliminaciones posibles ejecutadas por el sistema.

En nuestro país, el sistema educativo se construye sobre una política social que históricamente nos remite a la pretensión del estado mexicano de actuar para generar justicia y equidad social. Por ello, cada vez que el sistema educativo falla en su eficiencia terminal, la política del estado mexicano falla en su pretensión de ser Estado social, sobre todo si comprendemos que el proceso no se explica sólo o únicamente por las cualidades o las deficiencias de

los individuos ante el sistema educativo, verlo así es tener una concepción reduccionista e individualista del problema. En ese resultado del sistema educativo confluyen elementos de tipo individual, sin duda, pero sobre todo elementos derivados de la forma en que se practica la política social y de la manera en que participan de ese compromiso las instituciones sociales y económicas.

De modo que, al analizarse, como lo hemos hecho hasta ahora, las razones del problema de la eficiencia terminal en el país, como en otros lugares, es posible encontrar aspectos entrelazados; por un lado, las condiciones sociales y económicas externas al sistema pueden limitar la oportunidad para muchos no obstante que en el primer momento se vean incluidos en el sistema, y así tenemos la eliminación gradual de poblaciones a lo largo de la cadena escolar (desde la enseñanza básica, hasta la superior), por otro lado, la aplicación de los aditamentos de selección del sistema educativo generan eliminación, de modo que al haber reprobación el sistema educativo expulsa naturalmente a las poblaciones escolares que caen en esa situación escolar deficiente.

Siendo de ese modo, deberíamos conformarnos con este nivel explicativo del problema, pero en el interior de ambas razones se ubican elementos más *finos* que al ubicarse permiten construir caminos de resolución del problema en lo específico. Por ello, abordaremos más en lo particular el tema de la eficiencia terminal aduciendo que uno de sus dilemas es entender las razones más de fondo que llevan a la no conclusión de los estudios y aún más a explicar la situación reconocida como *deserción escolar* debido a que se le ha ubicado como uno de los elementos más importantes para entender y resolver el problema.

La deserción escolar

Se ha tratado de definir la deserción escolar como la salida del sistema escolar por aquellas personas que no han podido resolver sus problemas, de diversa naturaleza, y que debido a ello optan o deciden de ese modo. De suyo, es un término muy limitado para usarse de forma descriptiva y, aún más, explicativa, pero en todo caso si deja entrever las concepciones de los que han estudiado el fenómeno que si refiere concretamente a abstenerse, o verse imposibilitado, de continuar con los estudios a aquellas personas que se encontraban inscritos, es decir, dentro del sistema. De modo que desertar no parece el mejor término a usar en estos casos pues tiene una connotación negativa e implica, de entrada, que son las personas las que le dan *la espalda* al

¹⁰ *Ibid.*, p. 192.

sistema educativo, y entonces sólo se trata de averiguar detalles de una acción de la cual ya se tiene al culpable.

Como de lo que se trata es de buscar explicaciones de un fenómeno que tiene rasgos sociales, no abonaremos desde estas prenociones el esclarecimiento que buscamos hacer.

De acuerdo con algunos estudios, hay factores explicativos derivados de las condiciones y contextos económicos, sociales y culturales que cobran relevancia y que los estudios al respecto han delimitado y ubicado en el terreno familiar como los *apremios económicos de las familias*¹¹ combinados con *situaciones intrafamiliares* o de hogares monoparentales¹², de padres sin trabajo o de ingresos muy bajos¹³, una reducida o mínima *preparación escolar* de los padres¹⁴, fenómenos todos ellos que conducen a un bajo aprecio por la educación o la enseñanza escolar de los hijos.

Igualmente, varios de los estudios han podido encontrar más relación con determinados contextos dependiendo de la situación social más amplia en que se ubican; de acuerdo con el tipo de sociedad podría haber una inclinación mayor o énfasis a determinados contextos (familiares, sociales, de estratificación social, económicos, de raza, etc.) Desde los cuáles es posible plantear las explicaciones del fenómeno. Para el caso de Estados Unidos, por ejemplo, la raza y la condición migrante, además de ciertas características socioeconómicas y de integración familiar, parecen explicar sustancialmente el bajo perfil de orientación hacia el estudio, y éste a su vez explicar índices de deserción y abandono de alrededor de 6%¹⁵. En cambio, en los países latinos el fenómeno de la deserción escolar, cuyo índice es considerablemente más elevado (alrededor del 40%), ocurre en un marco contextual donde las presiones económicas de las familias y la forma de integración familiar, siguen siendo importantes para la explicación, pero se agregan

¹¹ Bean, John P., "Dropouts and turnover: the synthesis and test of a casual model of student attrition" en *Journal of Higher Education*, vol. 63, N. 2, 1980. citado en Cabrera et. al., "The convergente between two theories of college persistence" en *Journal of Higher Education*, vol. 63, N. 2, 1992; SREB, *Reducing dropout rates*, SREB Educational Benchmarks 2000 series, tomado de SREB <www.sreb.org>, 2000.

¹² SREB, *Ibid.*

¹³ Herrera, M., "Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica" en *Última Década*, núm. 10, Viña del Mar, Ediciones CIDPA, 1999.

¹⁴ Figueroa, Rodrigo y FJ. Folch, *Políticas y Programas para la Prevención de la Deserción Escolar*, Chile, Fundación Paz Ciudadana, 2001.

¹⁵ Véanse Cabrera et. al., *Op.cit.*; SREB, *Op. cit.*; Langbein, Laura y Kevin Zinder, "The impact of teaching on retention: some quantitative evidence" en *Social Science Quarterly*, vol. 80, N. 3, 1999 y Lee, Jinetta, "Striving toward effective retention: the effect of race on mentoring african american students" en *Peabody Journal of Education*, vol. 2, N. 74, 1999.

contextos de violencia intra familiar y social, problemas de salud psicosomática, problemas con la justicia, problemas de disciplina, así como el arribo a la escuela a edad tardía. En otros estudios, se ha sugerido que también el sistema de aprendizaje y la relación docente-alumno son elementos destacados en las explicaciones de la decisión de desertar¹⁶.

Es claro, por otro lado, que en la mayoría de los casos, los alumnos en riesgo de desertar tienen un perfil particular relacionado con su aprovechamiento escolar, en los estudios preuniversitarios y universitarios, casi siempre en el sentido relativo a la asistencia o regularidad de los estudios, al retraso de los mismos, a la nota de calificación, todo lo cual prefigura un escenario tendiente al bajo aprovechamiento escolar¹⁷. Diríamos que sólo excepcionalmente los desertores son de otro tipo de aprovechamiento. Sin embargo hay que señalar que quienes no tienen problemas propiamente escolares, como los descritos, se ubican en problemas de otra naturaleza; como por ejemplo una mala decisión en la selección de la carrera ligado sobre todo a la orientación profesional o cambios radicales en el curso de vida personal (embarazo y/o matrimonio no previstos) o de carácter familiar (migración de la familia a otra ciudad, pérdida de padres, crisis de la economía familiar); pero como ya hemos indicado más arriba, se trata en todo caso de aspectos englobados en categorías de trayectorias personales, o de aspectos familiares, que generalmente ocupan un lugar más estable dentro de las explicaciones¹⁸.

¹⁶ Léanse, entre otros, Páramo, Gabriel y Carlos Correa, "Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización" en *Revista Universidad EAFIT*, 1999, pp. 65-80; Osorio, Ana y Catalina Jaramillo, "Deserción universitaria en los programas de pregrado de la universidad EAFIT" en *Revista Universidad EAFIT*, 2000 y Pérez Franco, Lilia, "Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar" en En Chain Revueltas, Ragueb (comp.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, 2001, pp. 97-112.

¹⁷ Véase por ejemplo Wiji Arulampalam, et. al., para confirmar sus hipótesis respecto a la importancia de las calificaciones obtenidas durante la preparatoria, o el estudio de Laura I. Langbein y Kevin Zinder, *Op. cit.*, que busca apreciar la influencia del valor que le dan los estudiantes a los programas académicos sobre el proceso de deserción: Arulampalam, W., Robin A. Naylor y Jeremy P. Smith, *Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students*, Warwick University, Inglaterra, tomado de la página: <www.warwick.ac.uk/fac/soc/economics>.

¹⁸ La investigación de José María Álvarez M., en la Universidad Autónoma de Colombia estuvo diseñada para medir el comportamiento de los estudiantes que se retiran, por causas o motivaciones no académicas, de la universidad: Álvarez Manrique, José, *Etiología de un sueño o el abandono de la Universidad*, Bogotá, Sistema universitario de investigaciones, Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá, 1997.

En el caso de México, los pocos estudios sobre el comportamiento del fenómeno han encontrado que parecen existir causas que podemos identificar como universales; las presiones económicas familiares y las dificultades de integración familiar, siguen presentes en las explicaciones, pero junto a ellas se agregan las relativas a la inadecuada orientación escolar (que muchas veces provoca una defectuosa elección profesional), la reprobación escolar reincidente, problemas de salud, la edad de ingreso, y el traslape de horarios estudios-trabajo, esto último ha sido también particularmente relevante en los países menos favorecidos, donde la difícil situación económica de las familias tiende a ejercer presión sobre sus miembros en edad escolar para ingresar al mercado de trabajo¹⁹.

En cuanto a la UAM, en particular el estudio de Muñiz se propuso estudiar trayectorias educativas universitarias de ingresantes y su relación con el origen social, la situación familiar y laboral, las trayectorias educativas preuniversitarias y comparando entre hombres y mujeres en distintos contextos de la historia reciente. Las preguntas de investigación buscaban saber si los desertores presentaban diferencias en los orígenes sociales y en los contextos familiares al momento de entrar a la universidad; y si los atributos personales y los antecedentes escolares juegan un papel relevante en la determinación del tipo de trayectoria. El estudio se orientó por una metodología de regresión logística para observar el efecto comparado de diversos factores sobre dos trayectorias, la de titulados y la de desertores, y encontró con .05 de significación estadística, que el ingresar a la unidad Iztapalapa, a la división de CBI, el ser hombre, el pertenecer a una familia de estrato socioeconómico bajo en lugar de medio o alto, el trabajar de tiempo completo, y la edad²⁰, son factores que elevan el riesgo de caer en una trayectoria de deserción. Aclaremos, esta suposición viene soportada en la información de que dentro de la UAM es la unidad Iztapalapa la que muestra índices mayores de este problema, lo mismo ocurre a nivel de las divisiones académicas, pues la información muestra tendencias más pronunciadas para la división de CBI, pero

¹⁹ Léase Fresán Orozco, Magdalena y Alejandra Romo Lopez, "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago" en Chain Revueltas, Ragueb (comp.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, 2001, pp. 123-194; y Muñiz Martelon, Patricia, *Trayectoria Educativa y deserción universitaria en los ochenta*, México, ANUIES, 1997.

²⁰ Muñiz Martelon, la autora afirma que la edad y el trabajar a tiempo completo son factores que elevan la probabilidad de desertar, aunque las corridas de los modelos exhibidas (Cuadros 3.2, 3.3, y 3.4) no incluyen estas variables.

en cuanto a los otros elementos supuestos, habría que observar más en detalle los datos pues si bien parece que puede plantearse que de las unidades de la UAM los perfiles socioeconómicos más bajos se ubican entre las poblaciones escolares de Iztapalapa, ello no necesariamente aseguraría la incidencia mayor en la deserción, lo mismo parece ocurrir con respecto al género.

Pero en particular, si bien el estudio referido despejó algunas situaciones importantes en torno del problema, como los relacionados al estrato socioeconómico familiar, o la actividad laboral, con lo que acoto lo relevante de esos factores, no fue más allá en la investigación y no se consideró factores como los relativos al comportamiento social de los grupos de desertores, a las relaciones de los alumnos con la institución y con sus docentes, a la cultura del estudio, entre otros aspectos que involucran directamente a los alumnos en deserción, de modo de conocer la perspectiva de ellos en torno a sus decisiones.

La única referencia del fenómeno en la UAM, en la perspectiva comentada, se ha realizado para valorar las razones y causas de la deserción escolar entre alumnos de las UAMI en sus carreras de las tres divisiones académicas que realizó el equipo de investigación dirigido por Javier Rodríguez, del departamento de Sociología de la UAMI y al que nos proponemos rescatar en sus interpretaciones del fenómeno.

La deserción escolar en la UAM-Iztapalapa

Ya hemos analizado la información de la ANUIES que nos ubica la problemática de la UAM en el terreno de la eficiencia terminal y, por ende, de los problemas que tiene de no conclusión. Pero dentro de esta institución, hay diferencias importantes entre sus unidades académicas, y es en la UAM de Iztapalapa (UAMI), en donde el problema se acrecienta: tiene los menores índices de eficiencia terminal y, por ello, mayores son sus problemáticas de la no conclusión de los

Cuadro 2
Estratos económicos de los jóvenes universitarios (%)

	UAM	UAM-A	UAM-I	UAM-X
Bajo	14.4	12.8	17.6	12.6
Medio-bajo	39.0	36.0	43.8	36.5
Medio	30.9	34.2	26.1	33.1
Alto	15.7	17.0	12.5	17.8
Total	100	100	100	100

Fuente: De Garay Sánchez, *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, Ed. Pomares, Barcelona, 2004, p. 67.

estudios. Parte de las explicaciones tienen que ver con las características de las personas que ahí se dan cita: poblaciones de estratos socioeconómicos más bajos que en las otras unidades (véase Cuadro 2) con actividad laboral durante los estudios, pero que no es privativa de los alumnos de IAMI, sino que es un rasgo de los alumnos de toda la UAM, por igual, con muy baja inversión de tiempo al estudio. Justo por esos rasgos se atribuye en lo general la existencia de mayores problemáticas de los estudiantes UAMI que los de las otras unidades.

Pero consideramos que aún es posible examinar con mayor detalle las dinámicas que se desarrollan entre los alumnos, sus aspiraciones y las relaciones que mantienen con sus familias, con la institución académica y con sus docentes, y que pueden aclarar más aún la situación de la deserción escolar.

La problemática que ilustraremos del caso de la deserción en la UAMI compromete un conjunto de aclaraciones anticipadas:

1°. Las instituciones educativas en México, y la UAM no es la excepción, no cuentan con la información específicamente relativa a la deserción escolar.

2°. Por tanto, la deserción constituye una categoría de análisis a desentrañar más que un indicador confiable institucionalmente.

3°. La falta de un indicador específico lleva a la necesidad de establecer una selección de los existentes a fin de acotar el universo posible.

4°. La categoría construida como elemento intermedio para seleccionar fue, en el caso del estudio de Rodríguez, 2005, la denominada como *no conclusión* a partir de la diferencia entre los ingresos y las salidas del sistema escolar universitario.

5°. Dos indicadores conforman la categoría de la no conclusión: la *baja* (tanto definitiva como reglamentaria), así como el denominado *abandono por más de seis trimestres consecutivos*.

6°. La evaluación de casos que ilustran la deserción escolar se hizo en base a los indicadores descritos; baja y abandono por más de seis trimestres consecutivos.

Al revisar la serie histórica del Archivo General de Alumnos (AGA) de toda la UAM resulta claro que ha sido muy alta la proporción de los que no han egresado pues entraron en baja tanto definitiva (a solicitud expresa del alumno) como reglamentaria (la universidad aplica reglamento y da

Cuadro 3
Situación del alumno, generaciones 1974-1992 (%)

	Egreso*	No conclusión definitiva		
		Baja definitiva	Baja reglamentaria	Total
UAM-A	34.2	6.2	59.5	100.0
UAM-I	26.3	7.7	66.0	100.0
UAM-X	51.0	3.9	45.0	100.0
Total UAM	37.1	5.9	57.0	100.0

Fuente: Rodríguez *Op. cit.* Elaboración propia con base en el Archivo General de Alumnos UAM (AGA 03-P).

*Incluye a los egresados, titulados y créditos cubiertos.

de baja a los alumnos), tal y como lo indica la información del Cuadro 3. Entre las unidades de la UAM hay claras diferencias en cuanto al egreso y la no conclusión definitiva (que se denomina tal por cuanto se trata de generaciones de ingreso que ya cubrieron el tiempo máximo de 10 años para concluir sus estudios). Es relevante que la mayor proporción de egresos se ubica en la UAM Xochimilco y la menor en UAM Iztapalapa y es, en consecuencia, en esta última en donde se expresan los casos más fuertes de la no conclusión definitiva.

De acuerdo con esta información, la baja reglamentaria ha sido históricamente el dato relevante para explicar la falta de terminación de los estudios. La aplicación de reglamento puede darse por varias situaciones: por abandonar más de seis trimestres consecutivos los estudios, por llegar a la quinta oportunidad, por faltas al reglamento de alumnos y por haber concluido el plazo máximo para poder realizar los estudios.

El estudio de Rodríguez, 2005, estableció que, al valorar información de la generación del año 1994 (véase Cuadro 4), última generación confiable (si consideramos la regla de los 10 años de tiempo máximo para la conclusión de los

Cuadro 4
Situación de no conclusión, generación 1994 (%)

	No conclusión potencial			No conclusión definitiva		Total
	No reinscrito al trim.	Inscrito en blanco	Abandono por más de 6 trim. consecutivos	Baja definitiva	Baja reglamentaria	
UAM-A	11.0	2.4	71.6	9.9	5.0	100.0
UAM-I	16.4	2.9	64.6	13.2	3.0	100.0
UAM-X	3.7	0.2	78.8	13.7	3.5	100.0
Total UAM	10.7	2.0	71.4	12.1	3.9	100.0

Fuente: Rodríguez *Ibid.* Elaboración propia con base en el archivo general de alumnos UAM (AGA 03-p).

estudios), podríamos tener la más reciente *fotografía* de las poblaciones que no concluyeron, pues las generaciones siguientes (95 y hasta hoy día) aún pueden variar en su situación de alumno. Esa imagen generacional muestra que 16% de ellos ya no pudo concluir tanto por haberse dado de baja definitiva como por haberse aplicado reglamento, pero el resto, un 84%, se ubicó en una situación de falta de actividad escolar regular pues un 10.7% no había hecho reinscripción al trimestre, un 2.0% se había inscrito en blanco y un 71.4% se encontraba en abandono por más de seis trimestres consecutivos, en estos últimos casos el estudio concibe una situación de posible no conclusión o de no conclusión potencial.

De manera que analizada la información en una cohorte de alumnos en el límite de tiempo, el año de 1994, se definen dos universos más claramente: por un lado, el de los alumnos que se han dado de baja definitiva, es decir que voluntariamente han decidido no continuar en la institución, y que constituyen un 12,1% en toda la UAM, y por otro lado, el de los alumnos que entraron en abandono escolar dado que durante seis trimestres consecutivos se han alejado de los estudios, de los cuales existe la posibilidad que ya no retornen pues el tiempo prácticamente se habría terminado y su posibilidad de activación dependería de solicitar su reincorporación siempre que tuvieran el avance suficiente de los créditos como para poder hacerlo.

El estudio de Rodríguez, determinó su universo muestral desde estas dos situaciones relevantes, los que se dan de baja definitiva y los que abandonan por más de seis tri-

mestres consecutivos los estudios. Los primeros pueden ser vistos como pérdidas totales y los segundos como pérdidas potenciales, pero en ambos casos ilustran rasgos que definen la deserción escolar.

Al analizar dos cohortes de estudio; 1994-95 y 2002-2003, el estudio encuentra que ha habido algunos comportamientos diferenciales entre ellas, ya que una parte considerable de la cohorte 94-95 entró en la no conclusión de manera temprana (82.9% del total habiendo cursado entre 0 y 4 trimestres) y otra parte significativa de la cohorte 02-03 lo ha hecho una vez que transcurrió un largo periodo de estancia (64.3% entre 5 y más de 13 trimestres). Podríamos decir que hubo *desertores tempranos* en la primera cohorte que le dio su sello, y otra de *desertores tardíos* en la más reciente que la definió así.

Además, la investigación aludida reveló que no todos los casos de baja y abandono que ilustran la deserción se confirmaron, es decir que parte de ellos retornó a la institución y continuó sus estudios, tal y como lo muestra la información del Cuadro 5.

Ciertamente la información ilustra que el retorno en el caso de la cohorte 94-95 fue mucho menor (11.2%) que la 02-03 (42.3%). Con pequeñas variaciones, esto se presenta al observar los contrastes entre las divisiones académicas (CBI, CBS y CSH).

Estas situaciones diferenciales de las cohortes nos permiten entrever lo que posiblemente ocurrirá de no haber ningún cambio o no producirse estrategias, digamos, de salvamento para las poblaciones potenciales de desertores.

Cuadro 5
situación de los estudiantes en baja y abandono con respecto a la UAM-I
por cohorte y división (%)

	UAMI			CBI			CBS			CSH		
	94-95	02-03	Total									
Cambié de carrera en la misma división y unidad	2.5	6.0	4.0	3.6	4.9	4.1	8.0	3.8	2.8	5.7	3.9	
Cambié de carrera y división en la misma unidad	.8	2.8	1.7	1.2	1.9	1.5	5.3	2.6	.9	1.4	1.1	
Cambié de carrera, división y unidad	4.8	6.5	5.5	3.6	8.7	5.6	6.2	6.7	6.4	5.6	2.9	4.5
Reingresé a la misma carrera en la UAMI	2.2	23.4	10.9	3.6	29.1	13.3	21.3	10.3	1.9	17.1	7.9	
Reingresé a la misma carrera en otra unidad	.8	3.6	2.0	1.2	2.9	1.9	1.2	1.3	1.3	7.1	2.8	
Salí del sistema UAM	85.4	46.8	69.5	85.0	46.6	70.4	88.9	50.7	70.5	83.3	42.9	67.4
Pienso continuar mis estudios en la misma carrera	3.4	10.9	6.5	1.8	5.8	3.3	3.7	6.7	5.1	5.6	22.9	12.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAM-I (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

Es decir, si las cosas siguen como van, es probable que las salidas definitivas se confirmen en más casos de los hasta ahora encontrados.

Los hallazgos del estudio referido, nos permiten entrever rasgos peculiares en los comportamientos de los desertores si aludimos al tipo de baja o abandono. Parece, si consideramos la información de ambas cohortes, que la baja definitiva no es tan determinante y prefigura un camino de retorno más frecuente que el de abandono escolar: en la cohorte 94-95 los que se dieron de baja definitiva tuvieron un mayor retorno (29%) que quienes cayeron en la situación de abandono escolar (3.6%); y en la cohorte 02-03 ocurrió algo similar: 58.1% de los de baja retornaron y, en cambio, sólo un 6.6% de los de abandono escolar lo hicieron. De modo que los que abandonan más de seis trimestres continuos son más propensos a ya no retornar a los estudios. Esta situación es posible encontrarla más en las divisiones de CBI y CBS en ambas cohortes que en la de CSH pues en este último caso la cohorte 02-03 no se rige por esta condición de retorno: 56.3% de los de baja definitiva retornaron, pero en el caso de abandono escolar si bien sólo un 6.8% retornó, un 48.3% piensa retomar sus estudios en la misma carrera, situación manifiesta así en el momento del levantamiento de la encuesta.

El estudio busco establecer algunas de las causas, como motivos o razones, que explican estas situaciones de deserción escolar. Para el análisis, el estudio organizó y analizó información de aspectos objetivos y subjetivos; entre los primeros resaltaron el bajo desempeño escolar que, a su vez, se relacionan con otros aspectos como la edad, el sexo, el estado civil y la economía familiar. Y entre los aspectos subjetivos el estudio refiere a las razones o motivos expresados por los desertores y que por ello constituyen su punto de vista explicativo, entre ellos se encontraron: los problemas en el aprendizaje, la cultura del estudio, las dificultades familiares (sobre todo de tipo económicas), la actividad laboral y los problemas derivados de las reglas y normatividades de la institución universitaria, por ejemplo en cuanto a la organización de horarios y a la seriación de las materias, así como de las relaciones del profesorado con sus alumnos en cuanto a propiciar desarrollo educativo y apoyo académico.

El dato *duro* es que una gran mayoría de los que desertan han tenido un bajo desempeño escolar: en un periodo considerable (93-04) un 61.9% de los desertores han cubierto menos de 1 UEA por trimestre cursado, otro 24.0% han cubierto entre 1 y 1.9 UEA. Esta situación presenta diferencias si se trata de estudiantes de CBI (82.8%

con menos de 1 UEA cubierta y 13.9% de 1 a 1.9 UEA), que de CBS (56.1% menos de 1 UEA y 32.3% de 1 a 1.9 UEA) o CSH (41.8% menos de 1 UEA y 28.9% de 1 a 1.9 UEA). Por lo mismo, una alta proporción de los desertores, pocos créditos hicieron: 73.3% de los de baja definitiva tuvieron menos de 10% de créditos cubiertos al momento de su salida; en el caso de los de abandono escolar la cifra fue del 71.9% que tuvieron menos de 10% de los créditos cubiertos.

De manera que es claro que los desertores tienen un bajo perfil de desempeño escolar, lo que concuerda en general con los perfiles escolares encontrados en otros estudios sobre la condición escolar del desertor. Pero habría, justamente, que develar la dinámica que lo ha llevado a esta situación, es decir, poder encontrar las razones de fondo.

Si se considera sus antecedentes escolares, del grupo de desertores valorado un 67.8% tuvo un promedio final de calificaciones del bachillerato entre 7 y 7.9, otro 25.8% se ubicó entre 8 y 8.9 y el 6.4% restante entre 9 y 10 de calificación. Además en su examen de admisión el 60.4% de ellos tuvo un puntaje entre 551 y 750, lo que podríamos considerar un registro medio. De modo que una porción importante de ellos no fueron malos estudiantes, más bien formaron parte de la media de los estudiantes que llegaron a la UAM. Si comparamos con el grupo de estudiantes activos con que la investigación los casos de deserción (y que fueron alumnos regulares con más del 75% de los créditos de sus carreras, es decir estudiantes que difícilmente abandonarían sus estudios), tenemos que de ellos un 56.5% se ubicaron en el promedio de entre 7 y 7.9 de calificación del bachillerato y otro 33.2% entre 8 y 8.9; además 57.9% de los activos comparados tuvo un puntaje de 551 a 750 en el examen de admisión.

Tan solo con estos datos tenemos que el grupo de desertores considerados en la investigación no presentan una situación que resalte en cuanto a problemas de desempeño escolar. Pero si se constituyeron en la universidad en poblaciones con bajo desempeño. ¿Por qué?

El estudio indagó sobre la opinión que los propios estudiantes desertores tenían de su rendimiento escolar. Considerando la información de la cohorte de estudio más reciente (02-03), se encontró que un 55% consideraba bajo o media bajo su rendimiento escolar y otro 45% consideraban que había sido medio alto y alto su rendimiento escolar. Pero a la hora de definir las causas de ese rendimiento, se encontró que un 35.5% de los casos lo atribuye a una *cultura personal de estudio*,

mientras que un 18.1% considera como causa del rendimiento escolar a la *actividad laboral* y un 12.5% lo atribuye a la *orientación hacia la carrera*. Es decir, las causas más frecuentes tienen que ver con la persona y su situación y no tanto con lo que podría considerarse a la institución, su organización y su academia, que en conjunto conforman el 6.8% de las causas de ese rendimiento escolar.

Ahora bien, se exploró en particular sobre las razones o causas que llevaron a esas poblaciones a desertar de los estudios (aunque ya vimos que una porción importante de los casos buscó luego su reincorporación). La investigación reportó primera y segunda causas señaladas por los alumnos que desertaron. Entre las primeras causas sobre sale un grupo de cinco causas que en conjunto forman las dos terceras partes del total: actividad laboral (18.6%), economía del hogar (14.2%), rendimiento escolar (13.4%), cultura personal de estudio (10.9%) y orientación hacia la carrera (10.1%), en total forman el 67.2%, luego vienen razones o causas más desagregadas (véase Cuadro 6)

Es relevante que estas causas tengan diferencias importantes al revisar por tipo de situación de la deserción; en el caso de los de abandono (grupo al que hemos catalogado con mayores dificultades para el retorno a los estudios), la causa relativa a la actividad laboral es mucho más importante (23.7%), igual ocurre con la economía del ho-

gar (18.4%) y en cultura personal de estudio (14.5%), frente a otras causas como el rendimiento escolar (que baja a 7.9%). Pero en el caso de los de baja definitiva esas causas tienen menor fuerza aunque siguen siendo importantes, y otras causas, como el no cubrir los requisitos de permanencia (9.9%), se tornan importantes.

Así mismo, al revisar el dato de las divisiones académicas, es relevante que la importancia de la actividad laboral se imponga como una de las razones fundamentales para los desertores de CBI (26.5%), junto con el rendimiento escolar (18.6%) y la cultura personal de estudio (13.7%). En el caso de los de CBS se imponen más razones como economía del hogar (17.3%), rendimiento escolar (14.7%), y orientación hacia la carrera (12.0%). Finalmente en CSH la actividad laboral (17.1%), la economía del hogar (15.7%) y la orientación hacia la carrera (14.3%), se ligan a el no cubrir requisitos de permanencia (12.9%) y a otros aspectos personales (10.0%). Así que lo que tenemos al interior de las divisiones, es una situación que si bien se define por las causas en general observadas como relevantes (como la actividad laboral, la economía del hogar, y las relacionadas con la proclividad a los estudios), se ajustan estas mismas y eventualmente aparecen otras más.

Podríamos establecer pues que en la perspectiva de los propios desertores la parte de economía (laboral y fa-

Cuadro 6
Primera causa de baja/abandono en la UAM-I por estado y división (02-03) (%)

	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	Baja	Aban-dono	Total									
Cultura familiar de estudio	1.8	2.6	2.0	2.6	2.0		1.9	9.1	4.0			
Cultura personal de estudio	9.4	14.5	10.9	14.3	12.0	13.7	5.7	18.2	9.3	4.9	13.8	8.6
Antecedente escolar	.6		.4	1.3		1.0				4.9	3.4	4.3
Rendimiento escolar	15.8	7.9	13.4	22.1	8.0	18.6	15.1	13.6	14.7			
Integración familiar	1.8	2.6	2.0		4.0	1.0		4.5	1.3	7.3		4.3
Economía del hogar	12.3	18.4	14.2	9.1	16.0	10.8	18.9	13.6	17.3	9.8	24.1	15.7
Accesibilidad de la UAMI	4.1		2.8	2.6		2.0	5.7		4.0	4.9		2.9
Orientación hacia la carrera	9.9	10.5	10.1	5.2	8.0	5.9	13.2	9.1	12.0	14.6	13.8	14.3
Actividad laboral	16.4	23.7	18.6	26.0	28.0	26.5	7.5	13.6	9.3	9.8	27.6	17.1
Integración universitaria	.6		.4	1.3		1.0						
Academia UAMI	1.2		.8	1.3		1.0	1.9		1.3			
Organización y administración académica UAMI	7.0	6.6	6.9	9.1	12.0	9.8	3.8	9.1	5.3	7.3		4.3
No cubrió requisitos de permanencia	9.9		6.9	1.3		1.0	13.2		9.3	22.0		12.9
Otros aspectos personales	5.3	5.3	5.3	1.3		1.0	9.4		6.7	7.3	13.8	10.0
Otros aspectos familiares	.6	2.6	1.2		4.0	1.0	1.9	4.5	2.7			
Otros estudios	3.5	5.3	4.0	2.6	8.0	3.9	1.9	4.5	2.7	7.3	3.4	5.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

miliar), y las relacionadas con las capacidades y orientaciones al estudio, se constituyen en elementos nucleares en la definición de su situación escolar hasta el punto de llevarlos a desertar. Algo similar ocurre con las segundas causas mencionadas, pero con algunas variaciones y, en todo caso, pese a no conformar aspectos de frecuencias considerables, se agregan otras tres causas como son la organización y administración académica (11.0%), la accesibilidad a la UAMI (7.3%) y la academia UAMI (3.2%).

Consideremos en particular las causas económicas, familiar y laboral, que dada su importancia revelan ser aspectos que directamente se relacionan con la desición de desertar. Sabemos que el perfil socioeconómico de los estudiantes de la UAMI es en general bajo y por ello habría que decir lo obvio; todos participan de condiciones similares, tanto los que desertan como los que no. Aún más, al comparar esta situación con el grupo de contraste se encontró que proporciones mayores de estos, que el de los desertores, se ubicaban en estratos socioeconómicos bajos: 67.3% del grupo de contraste (es decir, estudiantes en activo) se ubicó en ingresos familiares mensuales hasta de 5 salarios mínimos, en tanto que el grupo de desertores ubicó al 50.4% en esa categoría de ingresos familiares. Por otro lado, al examinar las condiciones materiales para el estudio, a partir de un índice construido para el efecto (cuadro8), resulta que

los desertores se ubicaron en su gran mayoría en condiciones media y alta.

De manera que si bien es considerada la situación de economía familiar como importante en la definición de la deserción, hay elementos, como los examinados, como para considerar en grado menor su capacidad para decidir la deserción.

En cambio, el otro aspecto asociado, la actividad laboral, tiene connotaciones más definidas que permiten advertir su mayor incidencia en el proceso de la deserción escolar. Veamos. Lo primero relevante, de acuerdo con la información del Cuadro 9, es que porciones importantes de alumnos que desertaron se encontraban trabajando durante los estudios (68.4%), y también lo es que sea en CBI en donde más se pronuncia esa situación (71.6%). La información que se tiene permite establecer, además, que son los hombres los que se encuentran más ligados a la actividad laboral durante los estudios (74.7% frente al 58.1%)

Si esto lo comparamos con la situación que tienen los estudiantes activos (el grupo de contraste de la investigación), entonces podemos observar que las diferencias entre estos y los desertores sobre la actividad laboral durante los estudios, no es tan importante (Cuadro 10), ya que 57.6% de ellos se encontraban (en el momento de la encuesta) trabajando; son casi 10 puntos porcentuales menos la diferencia con respecto a los desertores.

Cuadro 8												
Baja y Abandono: índice de condiciones materiales de estudio por sexo y división (02-03) (%)												
	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
Bajo	10.3	8.6	9.7	9.2		7.8	14.7	14.6	14.7	8.8	5.6	7.1
Medio	47.1	54.8	50.0	50.6	50.0	50.5	38.2	48.8	44.0	47.1	63.9	55.7
Alto	42.6	36.6	40.3	40.2	50.0	41.7	47.1	36.6	41.3	44.1	30.6	37.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004. Índice compuesto por las variables: *disposición de herramientas para el estudio, tiempo de traslado hogar-UAMI, suficiencia o insuficiencia del dinero de que disponías para tus gastos escolares.*

Cuadro 9												
Baja y Abandono: trabajaba además de asistir a clases por sexo y división (02-03) (%)												
	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
No	25.3	41.9	31.6	24.4	50.0	28.4	26.5	41.5	34.7	26.5	38.9	32.9
Si	74.7	58.1	68.4	75.6	50.0	71.6	73.5	58.5	65.3	73.5	61.1	67.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

Cuadro 10
Activos: trabajaba además de asistir a clases por sexo y división (%)

	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
No	33.5	50.7	42.4	41.2	45.8	42.1	31.3	61.7	52.2	27.9	39.5	34.2
Si	66.5	49.3	57.6	58.8	54.2	57.9	68.8	38.3	47.8	72.1	60.5	65.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes activos UAMI, levantada en septiembre 2004.

Ahora bien, la información obtenida en la investigación que referimos, revela otras realidades al observar la cantidad de horas que unos y otros dedicaron al trabajo. Los datos expresados en los Cuadros 11 y 12, nos indican que los estudiantes que entraron en deserción dedican más horas a la actividad laboral que los estudiantes activos, es decir, el grupo de contraste: Si sumamos los porcentajes más allá de las 30 horas semanales, tenemos un 61.6% de los desertores, en tanto que en el otro grupo 31.6%. Esta diferencia tal vez permita sugerir que la actividad laboral, siendo más pronunciada entre los estudiantes desertores que en los activos, podría tener, por ello, mayor incidencia en el problema. En cuanto a las divisiones, la información nos indica que ciertamente los de CBI son los estudiantes que más entregan tiempo a la actividad laboral, 72.6% del total de los estudiantes en deserción así se encontraban frente a los trabajos. En cuanto a las diferencias entre géneros, es claro que los hombres (68.7%) también entregan más tiempo a la actividad laboral que las mujeres (46.3%).

Si bien es muy frecuente encontrar estudiantes de la UAM, y en particular de la UAMI, desplegando las dos actividades, estudios y trabajo, parece que las diferencias de horas empleadas en lo laboral, puede ser visto como estratégico para un doble propósito: tener un contacto con el medio laboral y de ese modo generar experiencia de trabajo, pero no relegar tanto a la actividad como estudiante universitario, de manera que se mantenga en ella. En el caso de los que finalmente desertaron, parece que no desarrollaron esa estrategia, de hecho una porción importante de ellos (72.2%) se dedico a trabajar una vez que dejo la universidad. Esta particularidad en el grupo de desertores parece muy auténtica pues al preguntárseles si lo que más les gustaba era trabajar (entre otros reactivos, como por ejemplo estudiar), 67% de ellos ha dicho que esta de acuerdo y totalmente de acuerdo con esa noción.

Finalmente tenemos las causas o motivos relacionados con la capacidad y cultura de estudio, ya que como antes observamos de la información, los indicadores vinculados a

Cuadro 11
Baja y Abando: horas semanales dedicadas a trabajar por sexo y división (02-03) (%)

	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
Hasta 30	31.3	53.7	38.4	23.1	62.5	27.4	56.0	45.8	51.0	28.0	59.1	42.6
31 a 48	58.3	40.7	52.7	60.0	37.5	57.5	44.0	50.0	46.9	68.0	31.8	51.1
49 a 72	10.4	5.6	8.9	16.9	15.1	15.1	4.2	4.2	2.0	4.0	9.1	6.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004.

Cuadro 12
Activos: horas semanales dedicadas a trabajar por sexo y división (%)

	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
Hasta 30	65.0	72.7	68.4	64.8	81.8	67.7	74.4	80.8	77.9	60.0	65.8	62.8
31 a 48	28.8	21.6	25.6	29.6	18.2	27.7	20.9	15.4	17.9	32.5	26.3	29.5
49 a 72	6.2	5.8	6.0	5.6	4.6	4.6	4.7	3.8	4.2	7.5	7.9	7.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en septiembre 2004.

ello han resultado relevantes en la perspectiva de los propios estudiantes. Veamos.

Lo primero es que no parece haber diferencias importantes al comparar las horas semanales dedicadas a las tareas y los ejercicios escolares entre desertores y activos, ya que ambos dedican poco tiempo: hasta 10 hrs., un 54.2% de los desertores y otro 55.1% de los activos. Las diferencias parecen darse en la siguiente escala de tiempo: 38.8% de los desertores y otro 29.4% de los activos dijeron dedicar entre 11 y 20 hrs., semanales; al parecer los activos no se exigen tanto más que los desertores después de las clases para esas actividades mencionadas. Pero, en todo caso, parece claro que hay poca actividad escolar después de las clases en una porción, mayor a la mitad en ambos tipos de estudiantes.

La cultura del estudio, es sin duda un aspecto difícil de establecer pues los datos más objetivos, como las horas dedicadas a tareas y demás, pueden no ser planteados con objetividad por los encuestados. Esta posibilidad es alta pues en muchos casos se prefiere ser *positivo* de suerte que el dato no revela mucho, es el caso de lo que ha pasado con la información que la encuesta pudo amasar de la perspectiva de los alumnos tanto desertores como activos. Véase por ejemplo la frecuencia con que decían que estudiaban (y ya hemos visto que en horas dedicadas a tareas y demás, es poco el tiempo), el 75.6% de los desertores dijeron que casi siempre y siempre lo hacían, en tanto que los activos sumaron el 88.8% en esas mismas respuestas. Y si involucramos a las familias, vemos que un 74.6% de los desertores dijo que casi siempre y siempre los motivaban a estudiar, en tanto que los activos respondieron así en un 84.4%.

Al establecer un índice de proclividad a los estudios entre los desertores el resultado fue muy favorable, como indica el Cuadro 13.

De manera que cultura del estudio puede haber mucha y sin embargo poca práctica de esa cultura. No hay modo seguro de averiguar más en esa dirección, pero puede agregarse

que los estudiantes de la UAMI en general, participan de condiciones familiares y materiales adecuadas, por lo menos, para desarrollar la actividad escolar. Entre el grupo de desertores los espacios adecuados para el estudio en casa lo tienen un 77.1%; las computadoras en casa, 59%; dinero para gastos escolares suficiente, 78.7%. Estos aspectos se cubren también, en similares proporciones, entre los activos: espacios adecuados para el estudio, 76.8%; computadora en casa, 83.3%; dinero para los gastos escolares suficiente, 67.6%.

El estudio de Rodríguez ha explorado otras dimensiones contextuales que son importantes, como la academia y la organización escolar, pero en general no parece haber rasgos que resaltar a no ser las opiniones muy positivas de los alumnos en general sobre sus maestros, los planes y programas de estudio, las instalaciones y los servicios universitarios (como la biblioteca y cómputo). No obstante hay algunos indicios que vale la pena considerar pues hay alguna opinión en contra por parte de los desertores, es el caso de la seriación de materias (47.2% opina que no es útil); la programación de los horarios (53.2% estuvo en desacuerdo). Pero entre los activos también parece haber coincidencias en estas opiniones críticas: la no utilidad de seriación de materias, 41.7%; la programación de los horarios.

La posibilidad de averiguar un poco más sobre estas cuestiones pudo darse a través de las entrevistas que se realizaron a distintos desertores, en muchas de ellas (más de 50 en total), se observa una constante: los estudiantes reconocen la excelencia académica de sus maestros, sin duda, pero estiman que hay poca disposición de su parte para atenderlos más allá del horario de clase y ello lo justifican plenamente; sus actividades de investigación y las conferencias muy continuas en la que se ven inmersos muchos de sus docentes, hacen inviable un trabajo de acercamiento mayor. Además opinan que en muchos casos, las clases se han convertido en verdaderas *conferencias* y no en actividades que estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 13
Baja y Abandono: índice de productividad al estudio por sexo y división (02-03) (%)

	UAM-I			CBI			CBS			CSH		
	H	M	Total									
Bajo	.7	1.1	.8	1.2		1.0					2.9	1.4
Medio	29.1	31.5	30.0	36.6	25.0	34.7	21.9	41.5	32.9	17.6	22.9	20.3
Alto	70.3	67.4	69.2	62.2	75.0	64.3	78.1	58.5	67.1	82.4	74.3	78.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Rodríguez, *Ibid.* Elaboración propia con base en la Encuesta a estudiantes no activos UAMI (1994-95 y 2002-03), levantada en octubre 2004. Índice compuesto por las variables: "frecuencia con que te motivaban a estudiar, lo que más me gusta es estudiar, si necesitaras saber la ubicación de la Cd. De Tolan, que opción seguirías".

Por otro lado, de las entrevistas resalta que la dinámica de la actividad trimestral es muy fuerte y demasiada carga de los contenidos, de modo que resulta ser un sistema rápido y de difícil adaptación.

Consideración final

Como ya lo sugerimos al inicio del texto, hay una situación no desdeñable en cuanto a la educación superior en el país derivada del hecho de que el rezago educativo aún persiste y continuará en los años que vienen. Pero igualmente, y asociado a lo anterior, la dinámica de las incorporaciones de los alumnos al sistema de la educación superior se ve constreñida por las dificultades de la permanencia de los estudiantes en el sistema; muchos tienen que abandonar o desertar del sistema.

No es sencillo explicar la ocurrencia de estos fenómenos educativos y en particular no se puede encontrar una sola línea de explicaciones sobre lo que ocurre con la problemática de la retención escolar en las universidades. En México apenas inicia el abordaje del tema y son pocas las investigaciones que en el país se han realizado. Pero considerando las aproximaciones desde otras latitudes podemos sugerir que los problemas de la deserción escolar tienen que ver con factores del contexto socioeconómico y también con factores del desarrollo del sistema educativo, pero no parecen tener mucha influencia en las explicaciones aspectos relacionados con la integración del estudiante al sistema universitario; en estudios como los de Tinto²¹ se hace relevante este tipo de factores para poder explicar la deserción escolar y la salida final del sistema educativo superior, pero en las aproximaciones al fenómeno especialmente de los estudiantes de la UAMI, este elemento parece tener mucha menor influencia.

Nos parece convincente el tipo de conclusiones a las que arriba el estudio de Rodríguez sobre los desertores de la UAMI en el sentido de que son varios *núcleos explicativos* los que están explicando la dinámica de la deserción.

Sabiendo que aún falta mucho por indagar, podemos sugerir que en efecto los aspectos socioeconómicos han tenido que ver con el problema entre los estudiantes de la UAMI, pero en particular se relaciona no tanto con el nivel socioeconómico de las familias (lo que nos parece más bien una condición estructural del perfil del estudiante de la UAMI antes que una situación de excepción), sino con lo que podemos denominar *estrategias personales* para resol-

ver una situación que es muy común en una porción mayoritaria de los estudiantes de la UAMI, su intención de combinar los estudios con la actividad laboral.

En cuanto al perfil escolar, nos parece que hay suficientes indicios como para considerar que no se trata de una problemática estructural en el sentido de poblaciones de estudiantes con muy bajos perfiles escolares, ya que el estudiante que deserta forma parte de la media de los estudiantes que ingresan a la UAMI, por eso lo que hay que averiguar, como ya lo sugerimos en líneas anteriores, es qué le ocurre en sus estancia universitaria, pues es ahí donde empiezan sus problemas de desempeño escolar. Relacionado con la cultura del estudio, hemos visto que ciertamente hay un bajo perfil pero que no es exclusivo de los desertores, también parece encontrarse entre los activos. De modo que si debe preocupar este perfil bajo habrá que enfocar esfuerzos de resolución pero para todos.

Finalmente en lo que respecta al sistema universitario, en particular los temas de la impartición de la docencia y la organización y gestión escolar, hay indicios mostrados en el estudio de los desertores de la UAMI que llevan a revelar que si bien existe una muy buena opinión de la calidad del perfil de los docentes, el problema parece encontrarse en la disposición de los mismos para desarrollar el modelo UAM que está definido en las siglas UEA, Unidad de Enseñanza y Aprendizaje, que en la UAM se ha concebido como proceso educativo de tipo interactivo entre el docente y los alumnos. Es decir, parece haber una falta de rigor en esta parte de la actividad docente que aunque no está abierta y claramente expresada en las estadísticas de la encuesta que se aplicó, si parece ser muy relevante en la investigación cualitativa que el propio estudio de Rodríguez realizó.

Por otro lado, la información de la administración y la gestión universitaria apunta a temas que se saben pero que no parece haberse reconocido su trascendencia: la organización trimestral ligada a la intensidad y a la complejidad temática que busca abordarse durante el trimestre, es un aspecto sobre el cual se observa una opinión preocupante de los alumnos y no solo de los desertores, pero que en todo caso parece trascender más entre estos últimos, y la relacionada con la organización de los horarios, de modo de hacerlos más accesibles para los alumnos y no sólo para los docentes.

Nos parece, por último, que hace falta mirar con más detenimiento estas problemáticas que se relacionan con la permanencia de los estudiantes universitarios, ahora examinando el caso concreto de los de la UAMI, para poder establecer dinámicas que resulten en un mejor aprovechamiento del sistema educativo superior.

²¹ Tinto, Vincent, *El abandono de los estudios superiores. Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES, 1992.