



**Idónea Comunicación de Resultados para
Obtener el grado de Maestra en Sociología**

***Abandono y permanencia escolar en la UAM-A.
Una perspectiva integral del riesgo.***

Presenta: *Abril Acosta Ochoa*

Asesora: Mtra. Lilia Pérez Franco

Diciembre de 2008

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I.	
LAS OPORTUNIDADES ESCOLARES EN LAS SOCIEDADES MODERNAS.....	12
1. Las sociedades modernas y sus contradicciones. Una mirada para entender las oportunidades sociales y escolares.....	16
1.1. Las contradicciones de la modernidad. Diversas miradas teóricas en torno a los desajustes entre los ideales de las sociedades modernas y sus efectos.....	20
2. Oportunidades sociales y oportunidades escolares.....	31
3. El estudio de las trayectorias escolares y la deserción escolar en el nivel superior.....	38
3.1. Apreciaciones generales respecto al tema de las trayectorias escolares.....	38
3.2. Estado del arte sobre la temática de trayectorias.....	41
3.3. La bibliografía sobre trayectorias escolares y la deserción escolar. Características generales.....	43
3.3.1. Tratamiento del tema: alcances y objetivos de los estudios revisados.....	43
3.3.2. Tendencias teórico metodológicas.....	47
3.3.3. Propuestas.....	50
4. Balance. Elementos generales para estudiar las trayectorias escolares en el nivel superior.....	54
CAPÍTULO II.	
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA DCSH DE LA UAM AZCAPOTZALCO.....	57
1. Descripción general de las bases de datos y la información utilizada.....	64
2. Aclaración sobre las bases de datos empleadas para el estudio (Rezago en las generaciones 03P-06P).....	65
3. Descripción de las características socioeconómicas y algunos aspectos de la vida escolar de los estudiantes de la DCSH de la UAM Azcapotzalco.....	66
3.1. Características socioeconómicas.....	67
3.2. Condiciones laborales.....	71
3.3. Trayectoria previa.....	74
3.4. Hábitos de estudio.....	75
3.5. Percepción de actores. Opinión de los estudiantes acerca de sus profesores y actividades escolares.	81
3.6. Organización trimestral.....	89
3.7. Relación entre la escolaridad del padre y de la madre e índice de escolaridad de la familia.....	91
3.8. Relación entre el horario de trabajo y las razones para trabajar.....	99
3.9. Índice de participación en clase.....	103
3.10. Actividades desarrolladas por los profesores como método de organización de la clase.....	105
3.11. Método de estudio de los alumnos.....	107
4. Algunas consideraciones finales sobre las características de los estudiantes de	

la UAM-A.....	110
---------------	-----

CAPÍTULO III.

TRAYECTORIA ESCOLAR Y RESULTADOS DEL DESEMPEÑO..... 116

1. Trayectoria y desempeño.....	122
1.1. Algunas apreciaciones al respecto del sistema y estructura escolar en la UAM.....	125
2. Resultados del desempeño escolar.	126
2.1. Características generales del instrumento de análisis y la información utilizada.....	120
2.2. Reprobación, número de créditos completados, promedio de calificaciones y tiempo utilizado para el egreso.....	129
2.3. Eficiencia terminal y rendimiento de la UAM en los periodos 1974-2006 y 1991-2001.....	142
3. Balance. El rezago y la baja eficiencia como condiciones estructurales en la UAM.....	145

CAPÍTULO IV.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

METROPOLITANA..... 149

1. Las organizaciones académicas. Funciones, estructura y niveles de análisis para el estudio del rezago.....	154
2. La Universidad Autónoma Metropolitana como organización académica.....	161
2.1. La División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco. Correspondencia entre las normativas organizacionales y la gestión de la docencia (nivel formal e informal).....	163
2.2. Percepción de los estudiantes y jóvenes que abandonaron sus estudios.....	178
3. Balance: ¿tiene efectos la gestión académica de la docencia en el rezago escolar?.....	182

CONCLUSIONES..... 191

BIBLIOGRAFÍA..... 203

ANEXOS

1. ANEXOS METODOLÓGICOS
 - Plan de análisis
 - Guiones de entrevista

2. ANEXOS DE DATOS
 - Descripción de frecuencias
 - Resultados de las entrevistas

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo estudiar las trayectorias escolares de los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. La intención es conocer en detalle el proceso que da lugar al rezago escolar como antecedente del abandono de los estudios universitarios en una población conformada por siete generaciones de estudiantes. La mirada analítica pretende captar la complejidad de la interrelación entre diversos factores, tanto socioeconómicos como académicos, introduciendo el análisis de la organización escolar, elemento que se considera poco explorado hasta ahora.

El rezago al igual que el abandono escolar ha captado el interés de los especialistas en el tema de la educación superior. Los enfoques, el tratamiento del problema y las posiciones teóricas muestran tendencias claramente diferenciadas a través del tiempo, dando evidencia del avance de este campo de investigación en la sociología de la educación.

Históricamente, después de haberse llevado a cabo en la mayoría de los países una escolaridad básica obligatoria y la ampliación de oportunidades formativas en los siguientes niveles educativos como parte de un proceso de democratización, el fenómeno del rezago y el abandono aparecen como constitutivos de los problemas de los sistemas educativos, cuyo origen no se reduce a la situación escolar.

El rezago y el abandono escolar representan en la actualidad cuestiones de gran relevancia tanto para los individuos como para las instituciones escolares y el sistema educativo en su conjunto. En el nivel superior, la complejidad del fenómeno aumenta, ya que las instituciones universitarias viven procesos de cambio y tensión generados por presiones externas. Dos ejemplos de estos fenómenos ayudan a comprender tal situación: uno tiene que ver con una necesidad cada vez mayor de conocer el desempeño estudiantil, en un contexto donde se otorgan apoyos extraordinarios de manera diferenciada a las universidades que lleven a cabo una planeación dirigida a objetivos y resultados. Otra se relaciona con la incidencia de la reprobación, la repetición, el aumento del tiempo de egreso y finalmente el abandono escolar, de manera tal, que la atención de los factores asociados a estos fenómenos es una forma de mejorar la eficiencia institucional, para lograr los beneficios financieros y de reconocimiento antes mencionados.

En la UAM Azcapotzalco el tema tiene gran relevancia debido a la alta incidencia de la reprobación, la repetición, la baja eficiencia escolar y el abandono. Institucionalmente, se han realizado un conjunto de trabajos de corte estadístico dirigidos a conocer las características de los estudiantes. Teniendo en cuenta este contexto, dos elementos suscitan especial interés a la realización del proyecto de investigación. El primero se relaciona con el hecho de que ambos fenómenos muestran un alto nivel de ocurrencia aún desde los primeros niveles escolares a lo largo la historia de la UAM. El 75% de la población escolar obtiene bajos resultados escolares durante toda su estancia en la universidad, lo que contrasta notablemente con los relativos al desempeño del profesorado, que se distingue a nivel nacional por su nivel académico y resultados de investigación.

Por otro lado, resulta interesante que una proporción de los jóvenes que tienen condiciones familiares desfavorecidas obtienen un desempeño escolar satisfactorio y contrariamente, un grupo considerable de quienes provienen de contextos familiares favorecidos tienen un bajo desempeño, lo que contrasta con algunas apreciaciones vertidas por la bibliografía sobre el tema.

Las preguntas de investigación y las hipótesis fueron construidas considerando la complejidad de los fenómenos estudiados, con la intención de explorar el nivel organizacional como un factor que influye en los resultados del desempeño escolar, pero manteniendo igualmente un nivel de atención a las condiciones socioeconómicas de los jóvenes y a sus resultados escolares en el tiempo. Las preguntas generales y particulares son las siguientes:

**¿Cuáles son los factores que inciden en la permanencia o el abandono escolar? y
¿Cuál es la combinación de éstos en la generación del fenómeno?**

Para responder estas preguntas es necesario, a su vez responder atender tres interrogantes específicas:

1. ¿De qué forma se relaciona la decisión de los jóvenes que abandonaron sus estudios con los diversos elementos de la organización escolar que les resultaron problemáticos a lo largo de su trayectoria en la UAM?
2. ¿Qué influencia tienen las diversas prácticas académicas de los profesores en el

abandono o la permanencia escolar?

3. ¿La organización escolar de la UAM, representa una esfera que incide de manera favorable en la permanencia de los estudiantes?

La **hipótesis general** y las **particulares** que corresponden a cada factor, se muestran a continuación:

⇒ **La permanencia así como el rezago y el abandono escolar corresponden no sólo a las condiciones socioeconómicas de los individuos, sino a la dinámica académica del rendimiento y a factores de la dinámica organizacional.**

1. Características socioeconómicas:

Los estudiantes con recursos socioeconómicos favorables pudieran tener un bajo desempeño escolar (antes y después de su estancia en la UAM-A).

2. Desempeño:

La reprobación y el rezago debilitan (vulneran) las posibilidades de logro de las trayectorias académicas.

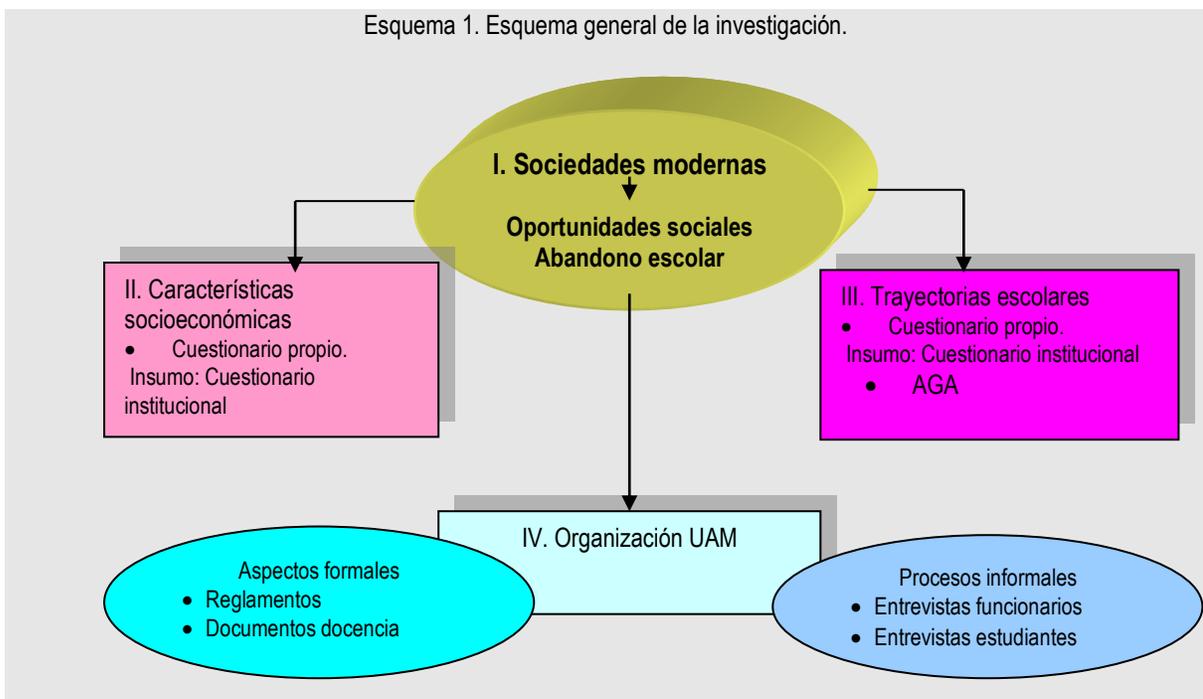
3. Organización:

- a) La organización académica de la UAM es resultante de un conjunto de procesos que se orientan por objetivos y funciones y que son llevadas a cabo por la diversidad de actores que la integran. Los actores generan estrategias para desempeñar sus funciones de forma que les genere mejores condiciones de acción.
- b) La organización académica de la UAM está estructurada por un nivel formal y un nivel informal. La dimensión informal sólo puede verse a la luz de los aspectos formales que se establecen en las diversas normativas institucionales.
- c) La relación entre las dimensiones formal e informal genera condiciones para las diversas trayectorias escolares e inciden en un aumento o disminución de la vulnerabilidad previa.

La perspectiva sociológica desde donde se realiza el análisis del fenómeno de las trayectorias escolares, el rezago y el abandono, es el estudio de las oportunidades sociales en el contexto de las sociedades modernas. Planteando así, el vínculo complejo entre la desigualdad y su relación con las oportunidades escolares y el funcionamiento de las organizaciones, que son el vehículo para hacer efectivas dichas oportunidades. Descansa en una postura crítica de la posición que **señala** a los sujetos como únicos responsables de los problemas de sus desempeños escolares. Esto es relevante en un modelo social que

enarbola la igualdad, la equidad y la democracia, en el cual, el tema del rezago adquiere una importancia sociológica de mayor alcance.

El esquema general de la investigación fue construido con base en los tres factores o ámbitos de análisis, a saber, las características socioeconómicas de los sujetos, sus resultados escolares y el funcionamiento organizacional. Estos factores conforman un enfoque analítico que intenta captar la complejidad social expresada en un fenómeno específico, en este caso el de las trayectorias escolares como expresión de las contradicciones económicas, políticas, culturales y propiamente sociales en el ámbito educativo. Se asume la noción de la sociedad moderna, a partir de la cual se captan las contradicciones o incumplimientos de un proyecto social a través de sus resultados concretos. A través de este reconocimiento, es posible identificar al rezago como un tema vinculado a la eficacia u operatividad de las oportunidades sociales. El esquema general del análisis se muestra a continuación.



Siguiendo el esquema general, la investigación consta de cuatro capítulos:

En el primero se establece un marco de interpretación a partir del cual el rezago escolar se constituye como un problema sociológico que forma parte de las contradicciones o falta de

adecuación entre un modelo social y sus resultados, a saber, la falta de eficacia en las oportunidades sociales y escolares. En un nivel teórico, estas cuestiones se enmarcan bajo cuatro ejes analíticos sobre la modernidad, basados en las propuestas teóricas de Max Weber, Karl Marx, Michel Foucault, la Teoría Crítica de Jürgen Habermas, George Simmel, Anthony Giddens, Niklas Luhmann, Ulrich Beck y Zigmund Bauman. La intención es hacer visible cómo las sociedades modernas no han podido lograr los ideales de la racionalidad, la reflexividad en los procesos de individuación y ciudadanía, la libertad y la igualdad de oportunidades sociales para todos sus miembros y donde el desarrollo, como expresión de progreso humano, está cada vez más amenazado por las propias fuerzas que lo impulsan.

Con este enfoque es posible entender, que si bien ha mejorado la integración de los sujetos a bienes y recursos sociales como el empleo, la salud, la vivienda, el consumo, la representación política y la educación, en la actualidad existen aún grandes contingentes sociales que no gozan cabalmente de ellos. Por otro lado, un número considerable de quienes han tenido acceso a estas oportunidades no obtiene los beneficios que se espera, porque carecen de las condiciones sociales e individuales para hacerlas operativas. Es decir, la efectividad de las oportunidades sociales resulta dudosa, haciéndose evidente que no son sólo los individuos, sino las instituciones y organizaciones donde se ofrecen estas oportunidades, los factores que merecen atención.

El aumento de la oferta en educación superior y un mayor crecimiento económico a lo largo de la segunda mitad del siglo XX no ha correspondido con una expansión del desarrollo social en todas las capas sociales. Las evidencias de ello se pueden rastrear a partir de los indicadores del desempeño escolar de las instituciones en toda la región y de manera particular en el caso de México. Para concluir con el primer capítulo, se presenta un estado del conocimiento sobre trayectorias escolares para identificar las tendencias generales, los resultados del desempeño de las poblaciones que analizan, el alcance de los trabajos así como las propuestas que se pretenden instrumentar en el sistema de educación superior o las instituciones.

El segundo capítulo corresponde al nivel descriptivo de las características de los estudiantes para las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología de la Unidad Azcapotzalco. La UAM es una institución que tiene un modelo basado en cursos trimestrales, lo que implica contar con tres por año. El ingreso de los alumnos es en

primavera y otoño, por lo cual las generaciones de estudiantes no se consideran como *grupos homogéneos*, tal como podría ser caracterizado en las cohortes que mantienen un ritmo escolar similar. La población analizada corresponde a siete generaciones trimestrales: que ingresaron en primavera y otoño del 2003, 2004, 2005 y en la primavera de 2006. Estas siete *generaciones* fueron “captadas” al final de cada año escolar, por lo cual los resultados permiten una mirada comparativa entre distintos niveles de avance en la trayectoria.

En este capítulo se parte de una postura crítica en torno a la importancia de las condiciones socioeconómicas de los alumnos en la incidencia del rezago escolar. La caracterización ha considerado las dimensiones analíticas: condiciones socioeconómicas, trayectoria previa, condiciones laborales, hábitos de estudio, percepción de los jóvenes acerca de sus profesores y sobre la organización trimestral. Tales dimensiones fueron captadas a partir de un instrumento institucional.

Al final del capítulo se muestran un conjunto de índices estadísticos sobre la escolaridad de la familia, el tipo de desempeño escolar, el de participación de los alumnos, de organización de la clase y sobre el método de estudio de los jóvenes. Con base en estos resultados, se presentan un cruce de variables entre la escolaridad de ambos padres y el tipo de desempeño logrado por los estudiantes.

En el tercer capítulo, que corresponde al nivel de los resultados del desempeño estudiantil, se analiza de forma descriptiva las trayectorias de las siete generaciones estudiadas con base en el Archivo General de Alumnos (AGA), instrumento institucional que contiene los resultados alcanzados históricamente por los alumnos de la UAM. La hipótesis de este apartado pretende cuestionar la factibilidad de considerar que el rezago es adjudicable a los individuos a partir de sus capacidades cognitivas, su esfuerzo, dedicación y hábitos de estudio, o si es posible introducir otros factores organizacionales a nivel institucional para encontrar posibles interpretaciones al fenómeno.

La trayectoria escolar es definida como un proceso complejo, se propone considerarla como los resultados del desempeño escolar, los procesos sociales y académicos que acompañan a los estudiantes durante su estancia en la universidad, así como los cursos de acción que siguen. Si bien no se realiza un análisis profundo de estas cuestiones, al

considerar de esta manera a la trayectoria, se asume la complejidad de los procesos que la constituyen.

Para el análisis de los resultados del desempeño se construyen tres tipos trayectorias que muestran distinto avance escolar: los alumnos *regulares* tienen un avance de entre el 90 y el 100% en los créditos de acuerdo con lo que se indica en el plan de estudios para el trimestre que cursan y tienen ninguna y hasta dos materias reprobadas (llamadas en UAM Unidades de Enseñanza Aprendizaje, UEA). Los alumnos *desfasados* se definen como aquellos que han cubierto entre el 70 y 89% y el de su plan de estudios y quienes tienen entre 3 y hasta 6 UEA reprobadas, es decir, se han separado del nivel ideal de avance por hasta un año. Finalmente, los alumnos *rezagados* han obtenido menos del 70% del avance esperado en su plan de estudios y son quienes tienen más de seis UEA reprobadas.

A partir de estos tres tipos de estudiantes se muestran los resultados de cuatro variables: la reprobación, los créditos alcanzados en un momento de la trayectoria, los años utilizados para concluir la licenciatura y el estado académico que permite identificar la proporción de alumnos que se retiró temporal o definitivamente de la universidad.

4) Finalmente, el cuarto capítulo corresponde al nivel de la *organización institucional* asociada a las actividades docentes y las trayectorias escolares. En este apartado analizo teóricamente a la organización escolar como parte de las organizaciones sociales, considerándolas como grupos sociales con fines dirigidos a la eficiencia de sus funciones. Se reconocen los dos niveles de análisis organizacional, a saber, el formal y el informal.

Al hacerse evidente el nivel informal con base en las entrevistas realizadas a diez funcionarios académicos que realizan actividades de gestión, a un grupo de profesores y a nueve jóvenes que ingresaron a la universidad, cinco de los cuales permanecían en ella y cuatro habían dejado sus estudios, es posible hacer visible el funcionamiento de la organización universitaria, comparando el desempeño cotidiano de las actividades de la universidad con respecto a los elementos normativos vertidos en la Legislación Universitaria en conjunto con las Políticas Operacionales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Esta descripción se realiza con base en las cuatro dimensiones de análisis construidas para este fin: la organización de la docencia, el funcionamiento de los planes y programas de estudio, el desempeño y los resultados así como las

características de la planta docente.

Los cuatro capítulos de la presente investigación, integran un enfoque analítico que combina diversos factores que inciden en el desempeño escolar de los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. En conjunto, la investigación apunta a la necesidad de considerar no sólo a las características socioeconómicas y los resultados del desempeño escolar, sino a las condiciones organizacionales como un elemento relevante para estudiar las trayectorias escolares.

El nivel organizacional ha sido explorado en la literatura sobre trayectorias escolares fundamentalmente desde la perspectiva remedial (modelos de acción expresamente pensadas para apoyar procesos de retención). Pero, no propiamente desde la sociología de las organizaciones, perspectiva que analiza centralmente las contradicciones internas en la consecución de objetivos, es decir el vínculo entre lo formal e informal en el desarrollo de las estrategias operativas. Conocer la dinámica entre los objetivos y las funciones universitarias que se llevan a cabo de manera cotidiana por los funcionarios académicos, los profesores y su incidencia en los resultados de los estudiantes ha sido un enfoque menos desarrollado. A mi juicio, esta perspectiva permite hacer observable la complejidad del fenómeno del rezago y del abandono, así como la singularidad de las trayectorias seguidas por los estudiantes, particularmente en la UAM.

El rezago puede considerarse como un factor consustancial al sistema de educación superior y a la Universidad Autónoma Metropolitana, tal como se demuestra al observar que es permanente y afecta a por lo menos la cuarta parte de los estudiantes, volviéndose de esta manera en un elemento histórico. Sociológicamente, lo que parece ser especialmente interesante es preguntarnos ¿por qué, si hay evidencia empírica del rezago y para el caso particular de la UAM, el modelo que integra a la docencia y la investigación debiera incidir positivamente en los resultados escolares, no se ha atendido la reprobación y el abandono? El rezago y el abandono se han mantenido y en algunos periodos han aumentado a lo largo de toda la historia de la Universidad Autónoma Metropolitana, haciéndose un fenómeno estructural en la organización universitaria.

CAPÍTULO I.

LAS OPORTUNIDADES ESCOLARES EN LAS SOCIEDADES MODERNAS.

Las oportunidades son como los amaneceres: si uno espera demasiado, se los pierde.
William George Ward (1812-1882) Escritor y teólogo inglés.

El presente capítulo tiene por objetivo generar un conjunto de consideraciones teóricas y analíticas a partir de las cuales establecer una noción de sociedad. Con esta intención, la modernidad es una categoría por medio de la cual se considera que es posible hacer referencia a un modelo social dirigido a expandir las oportunidades sociales y en consecuencia, por medio de la cual analizar sus contradicciones así como sus efectos en las trayectorias escolares.

La sociedad es uno de los conceptos nodales de la sociología. Diversos autores consideran que es un término vacío, pues no alcanza a constituir en su semántica toda la complejidad y dinámicas que ocurren en los procesos sociales. Esta complejidad puede, sin embargo, captarse cuando la sociedad como categoría de análisis se especifica en un contexto particular donde es posible mostrar las cuestiones relevantes que hacen referencia a los proyectos sociales, sus resultados así como saldos positivos y negativos. La modernidad se presenta de esta manera como una noción de sociedad por medio de la cual se pueden ubicar sociológicamente el tema del rezago y las trayectorias escolares.

Algunos de los autores clásicos y contemporáneos más relevantes de la sociología han estudiado la modernidad haciendo referencia a los beneficios de este modelo, pero también –por ser más evidentes- sus contradicciones, es decir, sus saldos negativos, mostrando de esta manera la desigualdad o inequidad que existe en amplios sectores sociales. Los grupos que no han podido acceder a los ofrecimientos de este modelo social basado en un sistema económico que se fundamenta en la (supuesta) generación de riqueza social, no han tenido acceso o bien no han podido gozar plenamente de los bienes y servicios que se deberían expandirse a la sociedad en su conjunto.

Los autores que han dedicado su obra a este tipo de cuestiones son diversos, pero he elegido a un grupo que me permite establecer la relevancia del tema de las contradicciones de la modernidad para enfocarme posteriormente a las trayectorias escolares. De esta

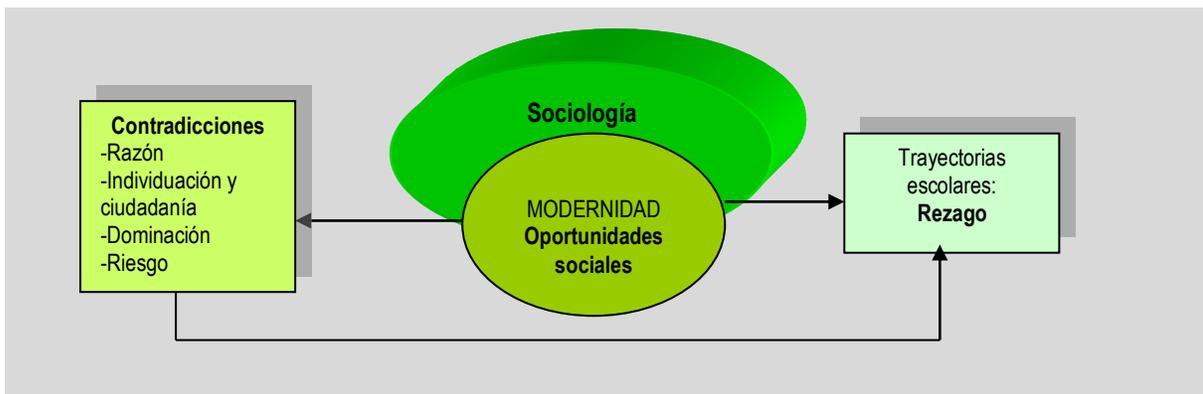
forma Weber, Marx, la Teoría Crítica, Habermas, Foucault, Giddens, Luhman, Beck y Bauman son utilizados para mostrar cómo se ha estudiado la falta de eficacia u operatividad del proyecto social denominado modernidad, y en consecuencia, son fundamentales para mirar empíricamente un conjunto de fenómenos particulares que he denominado como rezago, en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Los elementos anteriores me permiten establecer dos grandes hipótesis que guían el análisis:

- La modernidad, como el proyecto social que establece un conjunto de expectativas sociales a partir de la expansión progresiva de elementos estructurales y posteriormente, de bienes sociales, existe y ha sido estudiada por diversos enfoques teóricos de la sociología.
- El proyecto de la modernidad tiene un conjunto de contradicciones. Dichas contradicciones son entendidas como una inviabilidad o ineficacia de las oportunidades sociales que genera.

Con base en los elementos indicados anteriormente, se muestra a continuación el esquema analítico de este capítulo.

Esquema 1. Esquema analítico del primer capítulo.



El esquema especifica que el tema de este trabajo se analiza desde la sociología. Un conjunto de corrientes teóricas desarrolladas por esta ciencia social son el marco para analizar a las sociedades modernas y en particular, las contradicciones de este modelo desde cuatro ejes temáticos. Las trayectorias escolares y el tema del rezago se comprenden como cuestiones que pueden estudiarse entendiéndolas en el contexto de las

oportunidades escolares. Ahondaré en estas cuestiones a continuación.

La sociología como disciplina científica ha tenido un desarrollo teórico y disciplinario forjado a la luz de macrointerpretaciones de la vida social y el desarrollo de los colectivos sociales. Ante los cambios ocurridos en las esferas social, cultural y la dinámica económica de la sociedad europea durante los siglos XVII-XIX, el pensamiento de autores clásicos se gestó primeramente como un interés dirigido a la explicación de los acontecimientos que les circundaban. De tal manera que la modernidad, como fue denominado este proceso en el que han estado implicados tanto elementos estructurales como culturales y esquemas de pensamiento, ha sido un tema constitutivo de la sociología.

Corrientes de pensamiento contemporáneas han dado lugar, posteriormente, a un conjunto de análisis que tienen la intención de comprender la interrelación entre el proyecto de la modernidad y los fenómenos complejos que se desenvuelven en las relaciones sociales. Se ha desarrollado de esta manera, una prolija producción dirigida a la descripción y análisis de de lo que se ha denominado como contradicciones de la modernidad. Estos planteamientos nos han permitido conocer primeramente el gran proceso ocurrido en las sociedades occidentales en su paso de esquemas tradicionales a uno donde existe mayor liberación cultural, la instauración de nuevos esquemas de pensamiento, derechos sociales y con base en esto, han realizado un conjunto de críticas a aquellas cuestiones que manifiestan el saldo menos positivo del este proyecto, es decir, su la incapacidad para cumplir con los ideales planteados.

Algunos autores identifican tres etapas claramente diferenciadas partiendo de una periodización contemporánea. En esta perspectiva, a principios del siglo XIX habría existido una *modernidad liberal restringida*, en la que existió una inclusión de grupos socialmente segregados (campesinos, mujeres, obreros), a comienzos del XX una *modernidad organizada* en la que se generaron nuevas formas de consumo, identidad y formas de afiliación política; finalmente, al final del siglo XX y comienzos del XXI el *cierre de la modernidad* se definiría como una mayor difusión de las prácticas de mercado en la vida social, la generación de identidades “burguesas” y procesos de exclusión social (Wagner, 1997).

En Latinoamérica, la modernidad intentó establecerse, si bien tardíamente, por medio de

cambios estructurales con la incorporación de tecnologías aplicadas a la producción, que a su vez dieron lugar a la ampliación de los servicios educativos, de la salud y de infraestructura urbana entre otros. En esta región es especialmente claro que un conjunto de “ofrecimientos” sociales planteados a partir de este modelo, no se han cumplido a cabalidad. Si bien en efecto un número mayor de individuos puede acceder a mayores niveles de escolaridad, a servicios de salud, de mejora urbana y a formas de elección respecto a lo que ocurría a principios del siglo pasado, aún existe un determinado nivel de exclusión de grandes sectores sociales.

Para analizar estas cuestiones, he elegido cuatro ejes temáticos por medio de los cuales es posible mostrar una incapacidad de las sociedades para resolver la frágil línea que aún separa los procesos de inclusión de los de exclusión. En primer término, reflexiono acerca de uno de los aspectos constitutivos del cambio entre sociedades tradicionales y sociedades modernas: la racionalidad en las organizaciones y en la acción social. Al subvertir los fines para los cuales precisamente estaba dirigida, la racionalidad se convierte en irracionalidad en tanto que contraviene el sentido sustantivo donde tienen lugar los valores humanos en las relaciones sociales.

Por otro lado, analizo brevemente algunos efectos contradictorios del desarrollo de las grandes ciudades con el advenimiento de la sociedad industrial, como los referentes a un limitado disfrute y ejercicio de los procesos de individuación y de la ciudadanía. De manera similar, se menciona el funcionamiento de las estructuras de la represión y el dominio - particularmente de la corporeidad- que emanan de esta sociedad, que tienen como resultado una limitación de la libertad la individualidad.

Por último, al analizar el riesgo inmerso en el sistema social como parte de su estructura es posible entender por qué no genera procesos de crisis en el funcionamiento de las instituciones sociales, sino que de hecho las constituye, conformando un conjunto de dinámicas en las que los sujetos únicamente pueden disminuir sus efectos adversos al no tener la posibilidad de evitar el riesgo en sí mismo. Desde otro punto de vista, el riesgo como resultado de las propias condiciones de desarrollo industrial es de gran utilidad para comprender las diferencias sociales entre las regiones, los países y los individuos y los límites del desarrollo social.

En suma, la ambivalencia e inmediatez de la condición social que se traducen en una mayor exclusión social es posible de analizar al tomar en cuenta que los valores en los que se sustentaban las sociedades modernas, han pasado a ser parte de un sistema discursivo sin efectos visibles en el funcionamiento de las instituciones y las organizaciones sociales.

Como uno de los bienes sociales más valorados, la educación superior es una esfera en la que impactan de manera importante la falta de eficacia de las oportunidades sociales. Esto es observable en dos niveles: un grupo cuantioso de jóvenes que están en edad de ingresar al nivel superior no puede hacerlo debido a que no ha logrado cubrir (o incluso ingresar a) la escolaridad previa. Quienes sí logran completar estos requisitos deben concursar por obtener su ingreso al nivel superior, de lo cual resulta una proporción que no tiene esta posibilidad. En segundo término, un grupo numeroso de quienes finalmente ingresan no concluyen sus estudios, lo que convierte esta oportunidad escolar en un proyecto truncado, pues no genera de manera eficaz mejores condiciones socioeconómicas, laborales o de otro tipo.

En este contexto es posible ubicar el tema de la presente investigación, pues se trata del rezago escolar estudiado a través de la reprobación, la eficiencia terminal y el abandono. Estos fenómenos, analizados desde el punto de vista complejo de una interrelación de factores, parecen mostrar que las oportunidades escolares no han sido del todo eficaces en tanto que entre el grupo de jóvenes que logra su ingreso a la educación superior, una proporción abandona sus estudios o se rezaga y por ello, no obtiene los beneficios sociales, las oportunidades laborales y en suma no logra mejorar sus condiciones en el plazo considerado socialmente para que esto ocurra, es decir, el tiempo especificado en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta estos elementos, hacia el final del capítulo realizo un estado del arte que me permite cuestionar si es pertinente que los resultados escolares se consideren como efecto de las condiciones familiares de los jóvenes.

1. Las sociedades modernas y sus contradicciones. Una mirada para entender las oportunidades sociales y escolares.

El estudio de la sociedad por parte de la sociología ha implicado el análisis, descripción y

explicación de los procesos de desarrollo que devinieron a lo largo de los últimos tres siglos. Más propiamente, el estudio de las transformaciones ocurridas en la organización económica, los ideales culturales y los comportamientos sociales durante la última etapa del siglo XVIII así como de los siglos XIX y XX han atraído la atención de quienes se han dedicado a analizar a la sociedad. Los grandes teóricos de la sociología han dado cuenta de estos fenómenos en las grandes sociedades occidentales, con base en aquellos aspectos generales que dieron cabida a los cambios implicados en el tránsito de una sociedad tradicional, hacia una moderna.

La diferenciación de las categorías “sociedad tradicional” *versus* “sociedad moderna”, si bien constituye una de las aportaciones centrales de la sociología como explicación del devenir histórico, ha sido imprecisa en sus demarcaciones temporal y espacial. Comúnmente, como sociedad tradicional se ha entendido indistintamente a la organización social que se basaba en la tierra y la servidumbre, al amplio periodo del esclavismo clásico e incluso, al tribalismo (Giner y Aguilar, 2003). Contrariamente, modernidad ha sido identificada como el largo periodo que abarca el comienzo de la revolución francesa, la Ilustración, la industrialización (con su precedente proceso de acumulación originaria de capital que le dio lugar), la segunda y tercera etapa del capitalismo industrial y el actual proceso de globalización.

El término *modernidad* o *moderno* ha sido utilizado desde hace varios siglos en la Europa occidental. Inicialmente utilizado como sinónimo de “lo nuevo”, ya en el siglo XVIII denotaba un espíritu de la época como oposición al pasado, partiendo de un reconocimiento de rasgos que eran claramente contrapuestos a lo anteriormente concebido en las artes, la cultura, las formas de producción y los vínculos sociales (Giner y Aguilar, 2003). En la teoría social y sociológica clásica y contemporánea, ha existido en lo general un acuerdo tácito en definir al gran proceso de transformación de la sociedad (de nueva cuenta, en oposición al pasado) como modernidad.

De acuerdo con algunos autores (Giner y Aguilar, 2003), esta diferenciación no es tanto una noción de contraste como una alegoría para indicar el cambio a gran escala que se gestó en el siglo XVIII y trajo la profunda modificación de las estructuras esenciales de la vida social. Como fuere, la dicotomía sociedad tradicional *versus* sociedad moderna ha permitido configurar: el tránsito entre los “momentos” o periodos de la historia, el sentido

evolutivo de los distintos momentos históricos¹ concebidos como formas diferenciadas de desarrollo, las diferencias entre países o regiones y finalmente, las contradicciones o discrepancias entre el ideal modernizador y sus resultados concretos.

El derecho al empleo, la ampliación del consumo, así como nuevas identidades elegidas individualmente (Wagner, 1997) en oposición a la adscripción familiar-tradicional conformarían este modelo social que supone una alta valoración de la libertad, la igualdad, la ciudadanía y la equidad. A esto debemos añadir que el proyecto de modernidad fue pensado como un programa de racionalización y emancipación (Weber, 1992), suponiendo que el progreso –fundamentado en la eficacia de los procesos que conforman a las instituciones sociales- es el medio idóneo para alcanzar la felicidad social.

La distinción entre tradición y modernidad ha permitido comprender que las sociedades tienen diferencias concretas que no se pueden soslayar. En aquellas donde la Modernidad no fue concebida originalmente como un paradigma de desarrollo, ha habido formas particulares de “modernidad” que no corresponden totalmente o contradicen los ideales concebidos en su génesis (desarrollo social, bienes y libertades sociales, instituciones y organizaciones reguladoras, acceso a bienes particulares, igualdad y representatividad política entre muchas otras).

En este punto, es necesario aclarar las diferencias entre la *modernidad* y la *modernización*. Mientras que la primera concierne al gran proceso de transformaciones sociales ocurridas en la Europa Occidental de finales del siglo XVII, la segunda hace referencia a la industrialización y los fenómenos asociados a la misma, tales como un mayor crecimiento económico, la urbanización, el incremento de las capas medias, expansión de bienes y servicios, entre otras. En el caso de Latinoamérica, la modernidad como tal tiene especialmente tintes contradictorios en los países de la región, siendo más propiamente un

¹ La concepción del “evolucionismo” social, como se ha denominado a la perspectiva que privó a lo largo de un período considerable de tiempo en la teoría social y que presentaba el desarrollo histórico de la sociedad con base en leyes o prescripciones evolucionistas, pretendió generar una postura de gran alcance en el desarrollo de la humanidad. Si bien se mantiene aún en ciertos espacios académicos, esta idea ha dejado de impulsarse al ser mucho más obvia su inoperancia empírica. En efecto, existe mayor cautela en la forma como se asume la idea de la transformación en la sociología contemporánea (Giner, 2004), aunque contrariamente, se acepta en lo general la gran idea de avance o movimiento hacia cambios cualitativos en la forma como se ha organizado la sociedad a lo largo del tiempo, es decir, la idea de progreso. En años recientes, los autores han evitado establecer de manera tajante que hay un desarrollo inevitable en el devenir histórico (Giner y Aguilar, 2003) y se ha desistido de prescribir las etapas o líneas a seguir por aquellas regiones que no han podido tener una configuración económica o cultural más idónea a la idea de modernidad. Por el contrario, no ha existido, como es evidente sobretudo en el caso de los países subdesarrollados, un progreso “inevitable” ni una modernidad ideal.

proceso de modernización lo ocurrido en estos países, donde si bien ha existido una mayor oferta de bienes sociales así como un crecimiento económico, igualmente un dispar desarrollo social, donde la riqueza se ha concentrado en un pequeño sector y en contraparte, la mayor parte de la población no ha podido incorporarse (Soria, 2000).

En los países latinoamericanos, la modernidad representaba un gradual y acumulativo proceso de crecimiento económico por medio de la industrialización, este crecimiento sería distribuido en forma de una expansión de los servicios de salud, educación y de la ciudadanía por medio de la elección de representantes políticos. En realidad, en el caso de los países no occidentales no fue sino hasta un siglo después cuando comenzarían a llevarse a cabo los procesos estructurales que se han denominado como modernización, que -supuestamente- conducirían posteriormente a los ajustes requeridos en la distribución de la riqueza que sería generada.

Esta modernidad *tardía*, *indiana* o *alternativa* (Lomnitz, 1999, García Canclini, 1992) ha mostrado de forma enfática (pero no exclusivamente) los límites o las contradicciones de este modelo social, donde la emancipación, la expansión y la democratización no han podido ser cumplidos del todo.

Lo que la modernidad en realidad ha parecido mostrar es que la diferenciación, el conflicto y la competencia no así la igualdad, el progreso y la equidad son los rasgos que la distinguen, a tal grado que es posible que existan un conjunto de contradicciones entre sus ámbitos (Bell, 1977). Entonces, tal desarrollo armónico dirigido a la idea de progreso, parece no ser del todo real, ahí donde la tensión ocurrida al oponer los diversos intereses de los grupos y los individuos es una muestra de la separación entre las formas discursivas y las prácticas sociales (Wagner, 1997). Los teóricos de la sociología han dedicado sus más grandes obras a entender precisamente estos nudos conflictivos. ¿Por qué siendo el gran proyecto social encaminado a la generación de mejores condiciones para la convivencia social, las sociedades no han podido hacer efectivos estos ideales?

En su sentido semántico, *contradicción* se refiere a la oposición por su contrario, de algo que se afirma o se niega, o bien, a algo que se opone a otra cosa igual o distinta (Diccionario de la Real Academia de la Lengua). Partiendo de lo anterior, entiendo el término como una forma de hacer evidentes los desequilibrios o brechas entre lo que

idealmente supone la modernidad, y las condiciones específicas e imperfectas en las que se desenvuelve la vida social en los diversos ámbitos que la constituyen y que dan cabida a un conjunto de fenómenos en los que no se observan de manera factible la igualdad, la equidad, la justicia, la democracia y demás valores intrínsecos a este modelo de sociedad.

La modernidad ha sido leída de distintas maneras por los autores clásicos y contemporáneos que han generado sus análisis de la sociedad moderna con base en estas contradicciones. Los ejes temáticos que configuran estas miradas, pese a su diversidad, apuntan a una distancia entre aquellos ideales y son indicativos de los procesos reales en los cuales se llevan a cabo las relaciones sociales. He realizado un acercamiento a estas cuestiones teniendo como línea argumentativa la falta de correspondencia entre estos niveles para con ello analizar el tema de las oportunidades sociales y las oportunidades escolares.

1.1. Las contradicciones de la modernidad. Diversas miradas teóricas en torno a los desajustes entre los ideales de las sociedades modernas y sus efectos.

¿Qué suponen las contradicciones de la modernidad para comprender el fenómeno del rezago escolar? Suponen un sustento analítico con el cual mirar a las oportunidades sociales y escolares como factores que posiblemente se contraponen a la equidad y la justicia que se consideran medios para generar desarrollo social. Esto adquiere una importancia mayor considerando que estos factores conforman la justificación social de las instituciones educativas de carácter público y en particular, de las universidades. Partiendo de estos planteamientos, a continuación se muestra por qué estos elementos teóricos son útiles para comprender la falta de correspondencia entre las oportunidades sociales y los resultados esperados en el desempeño escolar.

Los cuatro ejes temáticos que se muestran a continuación sirven como marco general a partir del cual analizar la inoperancia o ineficacia de las oportunidades escolares: el papel de la *racionalidad*, la *individuación* como desenclave del mundo tradicional, la *represión* así como los contornos del poder y el *riesgo* inmanente de la vida social.

La modernidad se fundamenta en el sentido racional de las instituciones y los procesos sociales. Esto ha merecido atención especial de los teóricos de la sociología, quienes han sido al mismo tiempo enemigos y entusiastas de la vida moderna, de sus ambigüedades y

contradicciones (Berman, 1989). El pensamiento racional ha tenido resultados no deseados en la forma como se llevan a cabo las interacciones sociales, en las organizaciones y en las aspiraciones emanadas de las mismas. Para Max Weber, la sociedad moderna concibe un tipo de mentalidad propia que supone la conformación de burocracias y una creciente sistematización de la vida social. Pese a que espera hacer más eficaz por medio de la razón (entendiendo por ello que se basa en reglas claras y generales, estructuradas, y tendientes a la verificación de sus resultados), la modernidad tiende al “desbordamiento” de la racionalidad instrumental, que se entiende como aquella carente de valores. Esto es análogo, dice Weber, a una *jaula de hierro*, nos compele a la inamovilidad al convertirse en irracionalidad pues se sustenta en una acción pragmática, calculadora y egoísta, en una estructura básica de la dominación (Weber, 1984).

Desde otro punto de vista, para Karl Marx la sociedad capitalista (moderna) fue impulsada por un pensamiento fundado en la razón dirigido al conocimiento técnico y al crecimiento económico centrado en la supresión definitiva de un orden basado en la servidumbre. Lo anterior, indica Marx, se convierte en la célula de la explotación de un grupo social sobre otro. Al concebirse apenas como “hombres libres” la acumulación originaria de capital que da fin a la sociedad tradicional ha conducido a un nuevo orden donde no es posible la autorrealización, las clases más bajas: “no figuran directamente entre los medios de producción, como los esclavos, los siervos, etcétera, ni cuentan tampoco con medios de producción de su propiedad como el labrador que trabaja su propia tierra.” (Marx, 1984).

De manera aún más tajante, la Escuela de Frankfurt se opone a la idea de que la racionalidad puede ser un medio de liberación de los sujetos. En clara oposición a Marx, consideran que la dominación en el mundo moderno está ligada a elementos culturales más que económicos, es decir, la explotación no sólo (ni básicamente) se refiere a la que se lleva a cabo en las fábricas, sino que trasciende a los medios de comunicación, a la política y otras formas de poder. Esta posición desencantada del mundo (Berman, 1989, Baert, 2001) no es casual, considerando que algunos de los autores de esta corriente de pensamiento fueron víctimas del nazismo, proceso considerado de manera controversial, como el gran ejemplo de los excesos de una modernidad racional (Waldman y Bokser, 2002).

La *Dialéctica del Iluminismo*, una de las obras más célebres de esta escuela de

pensamiento, describe con enorme claridad cómo la razón puede conformar algunas de las restricciones más significativas a la libertad “El iluminismo, en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y de convertirlos en amos. Pero la tierra enteramente iluminada resplandece bajo el signo de una triunfal desventura.” (Adorno y Horkheimer, 1997:6). La modernidad para estos autores tiende a la homogeneización y pérdida de la identidad, contraponiéndose a la libertad y a los valores humanos. De tal manera que la sociedad moderna puede verse como irracional, es un proyecto emancipador truncado que desvirtuó sus principios. Se basa en un racionalidad instrumental, irreflexiva, es decir, un pensamiento tecnocrático, resulta claramente contradictorio entonces que esta sociedad que apela a la civilización, a la razón y el diálogo, devenga en “barbarie de la civilización” (Marcuse, 1999).

Jürgen Habermas, heredero de las teorías crítica y weberiana, realizó un análisis más consistente acerca de estas cuestiones. Con la modernidad, indica el autor, se han separado las dos esferas que constituyen a la sociedad: el mundo de la vida, es decir, el punto de vista de los sujetos así como las relaciones cotidianas, y el sistema entendido como la racionalidad técnica-burocrática. Al expandirse la razón instrumental, se habrían separado estas dos esferas. El resultado es que los sujetos están sometidos a la dominación en un orden social regido por la lógica de las esferas económica y política que buscan exclusivamente maximizar su poder. De tal manera que la cultura, los valores humanos, las ideas de bienestar social y desarrollo para todos, son claramente contrapuestas a un proyecto que enaltece las relaciones basadas en cuestiones monetarias, así como la búsqueda de un mayor poder en la esfera política y la burocratización.

La propuesta de Habermas para disminuir esta disparidad, parece ser simple pero supone nada menos que la oposición en el sentido contrario de estas dos esferas: interactuar en un proceso de entendimiento sobre metas compartidas, donde la manipulación y el engaño se vuelven obsoletas. Es decir, nos indica que la razón no es posible donde en realidad no hay entendimiento ni deliberación. Al contrario de Horkheimer y Adorno, Habermas no es determinante en su lectura de las contradicciones de la modernidad, sino que concibe opciones posibles a este orden.

Este sentido altamente tendiente a la individuación (en oposición a la deliberación colectiva) representa un segundo punto a partir del cual entender los puntos contradictorios de las sociedades modernas. El autor que mayormente desarrolló lo anterior, fue Georg Simmel, quien intentó explicar cómo se llevó a cabo el proceso de individuación y ciudadanía que proceden de las relaciones en los centros urbanos. En principio, la vida urbana implicó un tipo de mentalidad donde se hizo más enfática la importancia del dinero en las relaciones sociales, y se separaron en cierta medida el individuo y su grupo social.

Para Simmel, el desarrollo de las grandes metrópolis europeas con su correlativa complejidad de tareas donde hay una diversidad de personalidades que coexisten simultáneamente, requiere de un tipo de mentalidad y procesos de individuación que sustentan la capacidad de los sujetos para disminuir los estímulos emocionales y mensajes que emanan de la ciudad. El hombre metropolitano, es el hombre moderno (Giner, 2003). Mientras que existe un conocimiento mutuo de los hábitos y acoplamiento de las formas comunales del derecho en el medio rural (lo cual hace difícil que los individuos actúen o piensen de forma independiente), en las ciudades hay cierta independencia en la forma de vestir, comportarse, hablar y pensar, con una gama mucho más amplia de libertades (Simmel, 2005).

La pregunta central entonces es ¿esta mayor libertad ha estado aparejada a la autorrealización de los individuos? Simmel considera que ha ocurrido precisamente lo contrario, la urbanización genera aislamiento y un sentido de sumisión hacia el sistema monetario, los sujetos de las ciudades son definidos como “caminantes soñadores, materialistas abstractos compelidos a calcular sus relaciones sociales por distancia, por dinero y por algún tipo de costo” (Simmel, 2005). Por un lado, la individuación en exceso disminuye las propias condiciones en las que se desarrolla la sociedad (disgregación, disminución de la capacidad de respuesta ante el entorno) y por el otro, porque a medida que aumenta la cultura monetaria, disminuye el papel del individuo. En otras palabras, somos mucho más libres en el sentido de nuestros procesos de individuación, pero estamos cada vez más limitados por la dinámica del sistema económico.

Sin embargo, sí hay efectos benéficos en el desarrollo de las metrópolis, los identifica como la ampliación de la democracia y la generación de un ambiente más propicio para la libertad individual. La ciudadanía, a partir de estas cuestiones, implica el reconocimiento de que los sujetos tienen la posibilidad de intervenir en los procesos políticos y por ende, coparticipan

aún cuando esto ocurre de manera restrictiva. En oposición, debemos añadir igualmente sus resultados funestos: una mayor separación entre esferas sociales y por lo tanto de la exclusión, fuerza avasalladora del sistema monetario, así como una indiferencia extrema ante la vida social.

Desde otro punto de vista, el pensamiento de Anthony Giddens igualmente se refiere a los procesos de individuación y reflexividad. En oposición de Simmel, Giddens se adhiere de forma determinante a la valoración del individuo, pues indica, tradicionalmente no se ha reconocido en la teoría social su capacidad para la transformación o reproducción de las instituciones sociales.² Las estructuras (es decir, el conjunto de instituciones y normas sociales) posibilitan, no sólo limitan la acción de los individuos (Giddens, 1995), es decir, el poder no sólo está en esas estructuras, sino también en los sujetos y sus acciones (Baert, 2001,125), de manera que se opone claramente a los autores expuestos anteriormente y a Foucault, como se indica más adelante.

Giddens toma en cuenta de manera importante el uso de los recursos con los que cuentan los sujetos para superar sus condiciones de origen. En la sociedad moderna, indica el autor (a diferencia de las sociedades tradicionales) los sujetos no están limitados por sus condiciones, pueden tomar decisiones que les generen un estado más ventajoso respecto a sus orígenes. Sin embargo, existen una serie de sanciones³ que no deben ser pasadas por alto, lo que es una aclaración necesaria al respecto de los límites del poder que pueden adquirir los sujetos y podemos enunciar, de sus oportunidades.

Si la teoría crítica ha sido denostada por su sentido fatalista, la teoría de la estructuración de Giddens es merecedora de divergencias precisamente en el sentido contrario, por su postura sumamente moderada. Sin embargo, cabe hacer una mención especial a su crítica respecto a la excesiva confianza que indica, deposita la sociedad moderna en “estructuras especializadas” es decir, en las organizaciones sociales. Los sujetos no entienden cómo funcionan determinados procesos (p.e. el la bolsa de valores, ciertas actividades científicas,

² Por un lado, la perspectiva de Parsons y Gadamer es fuertemente criticada en tanto que han suprimido al sujeto en el primero de los casos o han omitido las estructuras en el segundo. En ambos casos, dice Giddens, se ha otorgado un peso demasiado importante a uno de estos aspectos de forma que se ha omitido la interrelación que tienen estos elementos que conforman nuestra idea de sociedad.

³ Considero que su intención de asumir a los agentes como fuerzas transformadoras es confusa, no hay suficiente claridad en torno a qué implican las sanciones que conlleva el funcionamiento del sistema en los alcances o límites de la acción transformadora de los agentes. En esta lógica, algunos autores han considerado que es inadecuado suponer, como lo hace Giddens, que la reproducción de las estructuras es básicamente un efecto no deseado de la acción (Baert, 2001).

burocráticas, etcétera) pero depositan en éstas su confianza. Esto paradójicamente puede implicar la irracionalidad de estos procesos, toda vez que se desconoce su funcionamiento real, no están exentos de errores y se traducen en relaciones sociales superficiales.

En su opinión, vivimos en un mundo en el que las personas tienen derecho a elegir su propia vida. Ese derecho a elegir del individualismo moderno, implica la autorrealización de los sujetos. Giddens considera que la optimización de la acción social al modificar las sanciones de la estructura (es decir, los límites del poder individual y las oportunidades) tal como ocurriría por ejemplo al aumentar la escolaridad de forma que la clase social no determine el lugar que se ocupa en la sociedad, es el gran triunfo de la sociedad moderna en oposición a la tradicional.

Sin embargo, no hay matiz en esta apreciación, la posición social efectivamente no determina a los sujetos como ocurría en otras formas de organización social, llámense esclavismo o feudalismo, pero de ninguna forma garantiza que se adquieran mejores condiciones dentro de esa misma estructura al obtener una mayor escolaridad. Es decir, hay límites no sólo en la acción social, sino que también hay límites o sanciones que operan de manera eficaz en las estructuras (y sus procesos) generando de esta manera que si bien los sujetos tengan cierta capacidad de acción, no necesariamente sea del todo efectiva.

En oposición a Giddens, Michel Foucault concibe a la sociedad moderna como una sociedad basada en la monopolización del poder. Históricamente, indica el autor, se han generado estrategias dirigidas a la dominación de los sujetos y sus necesidades básicas por medio del cuerpo, el poder y el conocimiento (Foucault, 1975). En la sociedad moderna es más sofisticada esta dominación puesto que se han refinado los métodos de control sobre el placer y la sexualidad hacia aquellos grupos o individuos que se consideran inaceptables. Al ser la sexualidad una de las esferas de la libertad que supone la sociedad moderna, resulta contradictorio que el control de los individuos sea llevado a cabo sobre la base del dominio sobre los cuerpos.

El discurso de la modernidad sugiere la protección de la vida pero paradójicamente ha instaurado medidas como la pena capital, la represión política, el confinamiento y el genocidio, con los que hemos transitado de un castigo monárquico a un castigo disciplinario. Si en el primero el monarca tenía derecho sobre la vida, en el segundo los

profesionales (médicos, profesores, guardias) han adquirido derechos para decidir la duración del confinamiento y control (Foucault, 1975). De esta forma, en las instituciones y organizaciones más emblemáticas de la sociedad moderna, como los hospitales, las escuelas, los manicomios y las cárceles, se lleva a cabo el control social.

Para Foucault la sociedad es análoga al panóptico de Bentham: el vigilante no puede ser observado por los prisioneros, de forma que es el método más eficaz para someterlos a las reglas de las instancias que los “normalizan” (Foucault, 1975). Esto fue fundamental para la expansión de la modernidad al crear mecanismos conducentes al control del cuerpo en el aparato de producción y ajustar la población a los procesos económicos que generó la acumulación de capital. Al coincidir en esta interpretación marxista, Foucault fundamenta cómo el transcurso de las formas tradicionales de control a los métodos de sujeción en la modernidad no son más liberadores⁴, sino sólo más eficientes al utilizar burocracias especializadas que lo vuelven más impersonal y ordenado (Ritzer, 2001).

Observando a la sociedad moderna en este contexto de límites e imposiciones, es posible reconocer que la vida social implica riesgos. Es éste el último eje temático y el que merece mayor atención para este apartado. Como concepto, el riesgo ha sido utilizado para conocer el impacto de eventos climáticos, básicamente, la relación entre asentamientos humanos y la evaluación del impacto económico, cultural y social generado por huracanes, sismos, deslaves y otros accidentes. Su utilización en el estudio social es relativamente novedoso (Paulus, 2004) y se refiere fundamentalmente a cómo las sociedades modernas han generado procesos que representan peligros para la vida social.

Niklas Luhmann ha utilizado el concepto de riesgo a nivel estructural. El autor considera a la sociedad como un sistema con características análogas a los organismos vivos. Supone que la sociedad está conformada por estructuras que se acoplan, es un sistema conformado por subsistemas *autopoiéticos* (la economía, la política, la religión y demás instituciones) es decir, se reproducen de forma autónoma. En este modelo, los subsistemas

⁴ En este mismo sentido en *Eros y civilización*, Marcuse supone que la doble dimensión que poseían los sujetos en la antigüedad, la social y la individual, la primera de las cuales les permitía constituir sociedades y la segunda replantearse a sí mismos (lo cual sería denominado por otros autores como *reflexividad*) ha desaparecido. La cultura y los medios de comunicación han reducido al hombre a una única dimensión, la social. Siguiendo los planteamientos centrales de *Malestar en la Cultura* de Freud, Marcuse considera que en la modernidad la represión de las pulsiones fundamentales (el erotismo y la pulsión de muerte) han llegado a un extremo tal que el hombre ha renunciado a su propia felicidad. El alto nivel de renuncia que se impone y auto impone en la sociedad moderna, a nombre de esa misma sociedad, conlleva un considerable nivel de límites al disfrute de la sexualidad y la autorrealización de los individuos.

tienen la capacidad de autorregularse cuando acontecen cambios, de forma que logran “ajustarse” o autoregularse en el sistema.

Más que realizar propiamente una crítica a la modernidad, la gran preocupación de este autor es analizar al riesgo como una parte constitutiva de la estructura social. Es por ello que concibe a la sociedad moderna como una sociedad del riesgo (Luhmann, 1992), el componente particular de esta sociedad, el riesgo, no representa desde su punto de vista, alteraciones en los subsistemas. ¿Qué significa esto, de forma concreta? La existencia de procesos de riesgo no altera ni imprime crisis en la sociedad, sino que representa una forma característica de relaciones y procesos.

Para Luhmann, todos los tipos de sociedad tradicional suponían que la noción de peligro era algo de lo cual debíamos protegernos. Al ser parte constitutiva de la sociedad moderna no es posible eliminar el riesgo, sino regularlo en la medida en la que sea posible el funcionamiento de las instituciones y organizaciones sociales. El control y la previsibilidad son inaceptables toda vez que su alto nivel de contingencia escapa al control a toda costa que sugiere este tipo de pensamiento racionalista (Luhmann, 1992). Por ejemplo, la navegación que permitió el desarrollo económico de la sociedad moderna implicó un manejo del riesgo con la generación de seguros contra pérdidas, pero no suponía la anulación total del riesgo (Paulus, 2004).

Mientras más noción tenemos del riesgo y más complejos los cálculos que se realicen sobre el futuro (implícitamente, considera que el riesgo es siempre futuro) es más posible disminuir el nivel de incertidumbre. Por tanto, la noción economicista que supone un control de daños y una anulación del riesgo es irracional. En la sociedad moderna, mientras que el pasado es sólo recuerdo, el futuro es previsión. Riesgo y decisión están por lo tanto íntimamente relacionados. Al generar procesos en los que los sujetos de manera habitual toman decisiones, son mayormente previsores del futuro y evalúan sus recursos para disminuir los daños que implica el riesgo de los múltiples procesos que, por otro lado, se les presentan de manera habitual. Esto significa, en pocas palabras, que aunque el riesgo sí tiene efectos en los distintos subsistemas o esferas de la sociedad, logra constituirse como un elemento característico de la misma.

Partiendo de un planteamiento distinto (y desde mi punto de vista menor en sus alcances),

para Ulrich Beck la sociedad moderna es igualmente una sociedad del riesgo. Mientras que en la sociedad tradicional la solidaridad social se regía por la búsqueda de la igualdad, en la sociedad del riesgo se basa en la protección contra los riesgos que resultan de los procesos industriales y el progreso (Beck, 2002). Los imprevistos son incalculables debido al nivel de incertidumbre que forma parte de las decisiones que operan en la industria, en la economía y el Estado.

El planteamiento de Beck se opone de forma radical al de Luhmann en tanto que mientras el segundo supone que no es posible oponerse al riesgo sino tomar decisiones minimizando el nivel de afectación, para Beck “Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada” (Beck, 2002:5).

A diferencia de Luhmann, Beck no define en abstracto de dónde proviene el riesgo, lo concibe como la destrucción de ecosistemas naturales y humanos que emergen de la operación del proceso civilizatorio. En forma concreta, este planteamiento supone que es inminente el impacto de las acciones emprendidas por los grupos humanos con el desarrollo del sistema económico, lo que se traduce en una autodestrucción de su hábitat y amenaza su existencia. Los aspectos temporal y espacial si bien son relevantes debido a los efectos diferenciados que se pueden observar en los países y periodos de tiempo, no son determinantes debido a que un riesgo generado en una región y tiempo establecido, podrá afectar quizá de manera más pronunciada en un futuro cercano y un país distinto.

Beck es escéptico en torno al papel de la ciencia y la tecnología en la lucha contra los efectos del riesgo global. En realidad la sociedad del riesgo es ambivalente: las industrias que generan riqueza producen los mayores riesgos para la sociedad, y es en la esfera científica donde se han producido la mayor cantidad de procesos que amenazan con la existencia social. En síntesis la sociedad ha generado por medio del propio desarrollo industrial un conjunto de excesos que impactan en el medio ambiente, a mayor crecimiento económico, mayor el riesgo generado. Ciertamente fatalista, el autor al parecer no vislumbra opciones alternativas para el establecimiento de un nuevo orden social. En el actual momento histórico, el planteamiento de Beck resulta claramente acorde con la forma como nos afectan los fenómenos naturales que se han derivado de un proceso de gradual destrucción del hábitat.

A diferencia de Luhmann, para quien las decisiones de los sujetos se toman con base en el conocimiento del riesgo, para Beck éste amenaza precisamente por su imperceptibilidad, “La ignorancia de los riesgos no perceptibles que encuentran su justificación (y que de hecho la tienen, como en el Tercer Mundo), en la supresión de la miseria palpable, es el terreno cultural y político en el que florecen, crecen y prosperan los riesgos” (Beck, 2002). Hay una incidencia selectiva de los riesgos que acentúa en mayor grado las diferencias sociales entre los sujetos. En efecto, parece no ser descabellado que ahí donde existe una mayor concentración de la pobreza, existan mayores riesgos para la sobrevivencia humana.

Beck no logra, sin embargo, explicar de manera puntual qué relación tienen los conceptos de riesgo, peligro, contingencia y vulnerabilidad, parece considerarlos como sinónimos. Esto no es un asunto menor, considerando que aún cuando sí distingue diferencias entre los grupos sociales respecto al nivel de afectación que tiene el riesgo, no logra utilizar los términos mencionados para hacer notar la cercanía del riesgo, la mayor vulnerabilidad o el peligro de determinados procesos y sus efectos sociales. Algunos autores mencionan con razón que de hecho Beck tiene un cierto grado de confusión a este respecto (Paulus, 2004). Sin embargo, una limitación más significativa es que no logra generar un constructo conceptual de largo alcance con el cual interrelacionar, explicativamente, cómo el riesgo, la vulnerabilidad, la contingencia y el peligro expresan distintas cualidades del impacto que generan las condiciones de la sociedad moderna.⁵

Para Zigmunt Bauman, más que la idea del riesgo, para comprender a la sociedad moderna es fundamental asumir su carácter ambivalente. La etapa actual de la modernidad tiene características análogas a las propiedades de los líquidos, es una lucha entre el determinismo y la ambivalencia, de manera que utiliza una de las frases más emblemáticas de Shakespeare citada por Marx, para conceptualizar a esta etapa que define como *líquida*, *todo lo sólido se desvanece en el aire*.

¿Qué distingue en particular a esta etapa de las que le precedieron? la incertidumbre es una condición generalizada y constituye el punto de referencia básico sobre el cual se desarrolla la vida, “La sociedad moderna líquida es aquella en que las condiciones de

⁵ Otros autores han considerado que es contradictoria la percepción de Beck en torno al riesgo, en tanto que las condiciones de la sociedad reflexiva implican un alto nivel de previsibilidad, de tal forma que una carencia significativa en su teoría es el no distinguir los niveles de riesgo que existen: no es lo mismo el riesgo del uso de la tarjeta de crédito que el de una industria nuclear, George Ritzer, Teoría sociológica contemporánea. McGraw-Hill, Madrid-México, 1993.

actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinadas” (Bauman, 2006:9). Como puede verse, pese a que no desarrolla de manera particular la idea del riesgo, para Bauman la vida social en sí misma parece representar un cúmulo de riesgos.

Los cambios son tan vertiginosos que los bienes no son duraderos, las capacidades se convierten en discapacidades con gran velocidad, de forma que procesos de exclusión y situaciones de marginalidad constituyen una de las condiciones básicas de la vida. Las estrategias para responder a este orden de cosas que emprenden los grupos que no pueden adscribirse de forma regular a esta dinámica, se vuelven obsoletas antes de que puedan ser efectivas. Siendo un orden de ambivalencias generalizadas, es cada vez más difícil generar cálculos o estrategias que permitan la incorporación a nuevas formas de promoción social, las relaciones sociales, menciona Bauman, pierden su vigencia con una rapidez vertiginosa “Quizás un modo más adecuado de narrar esa vida sea contando una historia de finales sucesivos” (Bauman, 2006:11).

De esta manera, Bauman hace referencia a uno de los temas más relevantes para la sociología contemporánea, el de la *desigualdad y las oportunidades*. En la modernidad líquida, la desigualdad es parte constitutiva de la sociedad, de forma que las oportunidades que se otorgan para remontar las diferencias son prácticamente inexistentes y cuando en efecto existen, dejan de operar a una gran velocidad. Uno de los elementos más importantes de su crítica a la modernidad (siendo múltiples sus apreciaciones al respecto) es precisamente su carácter excluyente. Los individuos difícilmente pueden incorporarse a las nociones de esta dinámica social al estar, casi de forma permanente, “pisándole los talones” a la modernidad, debiendo apresurar el paso a cada momento en que el sistema adquiere mayor dinamismo.

En una sociedad de tal volatilidad, el hedonismo, la fragmentación, la adaptabilidad y el cambio son condiciones para el éxito, pese a que la mayoría de los sujetos no participan de las reglas del juego, igualmente deben intentarlo para evitar ser excluidos “Ellos no pueden revolotear entre las flores para buscar la más fragante: están confinados en lugares donde éstas (huelan bien o no) son escasas y, por tanto, no pueden más que observar desventurados cómo las pocas que hay se marchitan o se pudren. Sugerirles que ‘sostengan ligeramente lo que se les vaya presentando’ y que lo ‘suelten luego con

elegancia´ sonaría, cuando menos, como un chiste cruel en sus oídos, cuando no como una burla despiadada” (Bauman, 2006:15).

En tanto líquida, la sociedad moderna carece de solidez en la forma como se estructuran las relaciones sociales, en la forma como operan los gobiernos, los mercados, el trabajo y los vínculos sociales. Se trata de una sociedad que ha perdido la capacidad de ser consistente en sus procesos y de otorgar beneficios en el sentido que antaño eran concebidos como ideales de la modernidad. Como los líquidos, la sociedad se transforma constantemente, fluye sin adquirir una forma definida.

En lo concreto, la desregulación y la flexibilización de los mercados forma parte de un conjunto de relaciones en las que la ambivalencia (en oposición a la seguridad), la falta de cohesión y reglas claras ha procedido a un sistema en el que existían vínculos sociales. Ante este panorama ¿existe alguna esperanza?⁶ Bauman considera que el intercambio en la alianza de subjetividades es una forma de enlace que puede sostener la noción de confianza en la sociedad, cual bisagra que une lo que es móvil (fugaz) a lo firme y duradero. Es en el intercambio con otros donde se puede generar un espacio alterno al orden generalizado que limita en lo posible las relaciones sociales, la inclusión (de ideas, de sujetos, de perspectivas) y la perdurabilidad.

Partiendo de estas consideraciones teóricas, es posible plantear que los ideales de la modernidad, no han logrado generar el progreso, bienestar, libertad y las oportunidades sociales que suponían. En realidad, algunas corrientes de pensamiento contemporáneas apuntan a una pérdida de vigencia de estos principios, apuntando a su mantenimiento como recurso discursivo de los Estados, pero sin que representen de manera efectiva una aspiración social.

En lo general, se puede plantear que en la modernidad un mayor número de personas ha podido mejorar sus condiciones de vida, ha existido un crecimiento de las economías nacionales y los valores de la democracia y la justicia se plantean como objetivos a gran

⁶ Bauman ha sido considerado como un autor que ha desprovisto a su teoría de optimismo y vías alternas a los fenómenos que describe. Desde su propia perspectiva, la oposición entre pesimismo y optimismo no opera en su percepción sobre la modernidad líquida “La gente optimista afirma que el mundo que tenemos es el mejor posible; los pesimistas son personas que desconfían que los optimistas tengan razón. Así que por lo tanto, no soy ni optimista ni pesimista porque creo firmemente en otra alternativa (y quizá mejor): de que un mundo mejor es posible para mis congéneres humanos, y que la posibilidad de lograrlo es real” (Vieites, 2006).

escala. Correlativamente, sin embargo, la inequidad y no la igualdad conforman el panorama general de amplios sectores sociales, para quienes tener una oportunidad social por medio de la cual acceder a mejores condiciones materiales y a diversos bienes, no parece ser viable o *efectiva*. Cuando digo que no es del todo *efectiva* me refiero a quienes luego de haber obtenido una oportunidad, no pueden obtener las ventajas o beneficios que ésta reporta. Desarrollo este punto de manera más amplia en las siguientes líneas, teniendo como base las siguientes preguntas ¿qué representan las oportunidades, en particular las escolares?, ¿cuáles son sus efectos en relación con el rezago escolar?

2. Oportunidades sociales y oportunidades escolares

Uno de los principios básicos de la modernidad es el de la expansión de los bienes sociales como una forma para disminuir la desigualdad. Lo anterior ha requerido esfuerzos importantes y constituye uno de los objetivos más ambiciosos de este proyecto social, pues se trata de hacer gradualmente y de forma agregada, cada vez menos notorias las brechas entre los grupos sociales. La expansión de los bienes sociales supone una *oportunidad* para que los sujetos accedan a mejores condiciones de vida por medio del incremento de su escolaridad, su acceso a servicios de infraestructura de su vivienda y de salud, entre otros. Sin embargo, existen aún deficiencias considerables que no han logrado disminuir de manera efectiva estas disparidades sociales.

Las oportunidades sociales forman parte de un proyecto social, básicamente de una política de los Estados para expandir y generar desarrollo. Como es evidente, a mayor crecimiento económico, las posibilidades de llevar a cabo esta empresa eran en apariencia más ambiciosas. En el caso de los países latinoamericanos, la industrialización, la urbanización, la ampliación de los servicios de infraestructura urbana y de la escolaridad, se desarrollaron tardíamente y no lograron ir a la par de las necesidades sociales. Siendo un proyecto no concebido en esta región, los rasgos del proceso de modernidad en los países latinoamericanos muestran sus contradicciones de manera más enfática que en los países occidentales. Tan es así, que algunos autores han tenido posiciones encontradas al respecto de las condiciones en las que se ha llevado a cabo el proceso de modernización, pero coinciden en la existencia de amplias zonas de desigualdad.

Algunos consideran que en realidad lo ocurrido en Latinoamérica ha sido un proceso de modernización, sin una modernidad (Habermas,1998), otros piensan que no es adecuado

suponer que la *modernidad indiana* es inadecuada o imperfecta sino selectiva, donde las condiciones estructurales muestran la existencia de amplias zonas de desigualdad y exclusión social (Lomnitz, 1999), de manera que el proyecto de modernidad ha sido monopolizado por las élites económicas y grupos de poder, quienes habrían llevado a cabo una modernidad cultural sin una subsecuente y sólida modernización socioeconómica (García Canclini, 1992). Brunner menciona:

“Sabemos, sin embargo, que el siglo ha terminado mal. La cara oscura de la modernidad nos ha llevado a dudar de la razón, del progreso, de las ideologías; incluso, se hallan en entredicho la libertad de los modernos, su confianza en el conocimiento y en los frutos de la técnica. En particular, ha cambiado el clima dentro del cual se debate sobre uno de los aspectos claves del tema socialdemócrata; el crecimiento.” (Brunner, 2005).

En Europa y otros países occidentales los resultados de procesos como la Revolución Francesa y la Guerra Civil en EU que condujeron a la industrialización, configuraron una modernidad claramente distinta de la que comenzó a gestarse en los países menos desarrollados. El proyecto moderno en Latinoamérica representó modificaciones estructurales considerables, así como también intentó generar una dinámica cultural que supone la igualdad social y la equidad. Las posibilidades de movilidad social, sin embargo, son limitadas.

A medida que se han ampliado las oportunidades educativas el sistema económico se ha visto limitado para garantizar que la escolaridad otorgue mejores ingresos y por ende, condiciones de vida a los sujetos. En otras palabras, aunque se han ampliado las opciones educativas, no ha habido un desarrollo correspondiente en el sistema productivo de estas sociedades. Reconociendo que la educación no es el único factor que incide en las condiciones económicas de una sociedad y en consecuencia, tampoco en las que corresponden a los individuos, me parece relevante poner énfasis en el reconocimiento de la relación entre educación y desarrollo social.

En efecto, las condiciones de México como en el resto de los países de la región parecen indicar que pese a que ha existido a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI un crecimiento económico, éste no ha logrado expandir un desarrollo social a todos

los sectores sociales. En los hechos, al parecer esta condición ha generado precisamente lo contrario, que se agraven las disparidades sociales al distribuirse de manera desigual la riqueza:

“En sociedades no convergentes, como la mexicana, la pobreza constituye la otra cara del crecimiento económico, pudiendo coexistir ambos fenómenos...En América Latina, aunque han existido periodos de crecimiento sostenido y disminución del nivel de pobreza, la experiencia de los países de la región lleva a la conclusión de que la pobreza bajó tan sólo en términos relativos, y que durante los periodos de crisis ha aumentado con gran velocidad, contrarrestando los progresos logrados.” (Soria, 2000:13,120).

A medida que se han ampliado las oportunidades sociales, parece que las condiciones de la estructura económica no posibilitan una distribución efectiva de los supuestos beneficios que serían ganados por medio de la ampliación de las oportunidades sociales. Aún más, en muchos casos estas oportunidades son en sí mismas infructíferas, en tanto que garantizan de manera exclusiva el acceso a tales bienes sin que se tenga certeza respecto al grado de efectividad que tendrán para que los sujetos las utilicen de manera prolongada.

Tal es el caso de las oportunidades educativas. A mediados del siglo XX el acceso al nivel superior suponía la conquista de un mayor status social, siendo de esta manera considerado como un medio de movilidad. A medida que se incrementó la matrícula de este nivel educativo, ha disminuido la posibilidad de que quienes ingresen a la escolaridad superior mejoren de manera sustancial sus posibilidades laborales y económicas. Sin embargo, no es posible ignorar que las acreditaciones que otorga este nivel educativo representan una diferencia considerable respecto a una menor escolaridad, siendo notorio que otras modalidades, como la técnica, sean menospreciadas por la gran mayoría de quienes aspiran a obtener mejores status sociales, culturales y económicos.

En este sentido, ha sido claramente rebatible la teoría del capital humano, que postulaba la existencia de una relación lineal entre el nivel educativo y economía. Esta teoría fue utilizada en Latinoamérica para sostener un modelo basado en la sustitución de importaciones y la conformación de un Estado benefactor o autoritario benefactor (Brunner, 1990). En efecto, el incremento total en la oferta escolar y el ingreso de un mayor número de jóvenes a las universidades son logros irrefutables de estas sociedades en las que

únicamente accedía la minoría que gozaba de condiciones socioeconómicas favorables, pero no ha conllevado de forma correlativa beneficios económicos y laborales al menos no ocurre así en lo general.

A lo largo de la historia de las reformas educativas, ha existido un incremento en el número de instituciones y en la matrícula de educación superior. Es notorio que el crecimiento del subsistema fue más significativo en el período posterior a la industrialización, teniéndose entonces la idea de que este nivel educativo era un motor del desarrollo. El crecimiento de la educación superior a lo largo de las últimas cuatro décadas⁷ constituye un medio para constatar que el incremento de la oferta de educación superior fue considerado (al menos discursivamente) uno de los pilares de la igualdad de oportunidades sociales. Esto es claramente plausible en un contexto en el que se ha expresado la aspiración de una mejora de las condiciones de desarrollo social y de crecimiento económico, a pesar de que existen contradicciones considerables en la forma como estas oportunidades operan. En la siguiente tabla es posible observar el crecimiento del subsistema a partir de las cifras de la Secretaría de Educación Pública.

Cuadro 1. Matrícula de licenciatura y número de instituciones de educación superior universitarias en el periodo 1970-2006 en México.

Año	Matrícula	Instituciones
1970*	252,236	366
1980	811,281	834
1990	1,097,141	1,238
2000	1,718,017	2,300
2006	2,230,322	3,233
Crecimiento 1970-2006	1,978,086	2,867

Fuente: Elaboración propia con base en la Estadística histórica de la SEP:
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>

* Incluye posgrado

Este incremento en la matrícula y el número de instituciones que ofrecen educación superior ha sido considerado como un proceso de masificación de la educación superior, no exclusivo de México y Latinoamérica, por medio del cual un gran número de jóvenes de clase media y posteriormente baja, pudieron ingresar a una mayor escolaridad (Gibbons,

⁷ Si bien el crecimiento más significativo ocurrió en la década de los años setenta, no representa menor importancia el tomar en cuenta que sobre todo entre 1990 y 2000 las instituciones privadas registraron el mayor crecimiento del sistema superior en México y América Latina, lo que contrasta enormemente con los años precedentes. Ver Daniel Levy *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público* y Eunice Dirham y Elena Sampaio, "La educación privada en América Latina: estado y mercado", en Balán, Jorge (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*.

1998). En realidad, este proceso fue mucho más complejo que solamente la intención de las sociedades para mejorar las oportunidades sociales, pues a medida que efectivamente los procesos industriales adquirieron mayor dinamismo, fueron necesarios trabajadores capacitados, especialmente en ciertas áreas, lo que también generaba por parte del Estado una mayor demanda de personal calificado.

El crecimiento del sistema de educación superior supuso una diversificación del sistema, incrementándose de manera importante sobretodo en la década de los años noventa la oferta de opciones técnicas, tecnológicas y de manera importante, la educación superior privada (Levy, 1995:13, Durham y Sampaio, 2000:79). Estas cuestiones ofrecen elementos para rebatir que las oportunidades escolares hayan sido hasta ahora un medio de inclusión social de gran alcance.

He mencionado hasta ahora fundamentalmente la primera, que se refiere al incremento de la oferta escolar. La segunda razón, sin embargo, es mucho más específica, intenta debatir si la obtención de la oportunidad escolar significa que en efecto sea plausible que los sujetos obtengan mejores condiciones laborales, culturales y políticas.

El incremento de la matrícula de educación superior no conllevó una correspondiente mejora de la capacidad de retención del sistema. El abandono escolar, el rezago y otras problemáticas escolares de hecho no sólo se mantuvieron, sino que en algunos casos mostraron con bastante claridad que los grupos con menores recursos económicos eran los que parecían menos beneficiados del incremento de las oportunidades escolares. A partir de lo anterior, a lo largo de los años 80 e inicios de los 90, comenzó una nueva discusión sobre la equidad escolar. Los autores dedicados a estos temas defendieron que la igualdad de acceso a la educación era insuficiente para garantizar igualdad de oportunidades, mayormente en el caso de los grupos socialmente más vulnerables. Se ha indicado con suficiente claridad que la equidad social, entendida como la posibilidad de que todos los sectores sociales tengan oportunidades educativas, debe implicar no sólo el análisis del ingreso, sino también de la permanencia y el egreso de las escuelas. (Muñoz Izquierdo, 1994).

Es considerable la proporción de quienes después de haber tenido una oportunidad no pueden mantenerse activos en el sistema escolar. Los individuos tienen la capacidad de

incluirse en mayor grado que hace medio siglo, pero están mucho más diferenciados en sus procesos para ajustarse a las reglas institucionales. El sistema educativo, como el sistema social en su conjunto, no desarrolla estrategias particulares para que las diferencias reales que aún existen entre los distintos grupos sociales, se diluyan en el desenvolvimiento de los procesos propios de cada esfera social. Los datos disponibles respecto de la deserción escolar, son una muestra de lo anterior.

De acuerdo con algunos datos actuales obtenidos de investigaciones especializadas, en Latinoamérica alrededor del 37% de los jóvenes entre 15 y 19 años (es decir, entre la escolaridad media y la superior) abandonan la escuela (Espíndola y León, 2002). Para el caso de México, en el nivel superior 64% y 71% logran concluir sus estudios en instituciones públicas y privadas, respectivamente (Rodríguez y Leyva, 2007:100).

En algunos países de la región, la proporción de jóvenes que se gradúan es menor a la mitad de los que ingresaron: en Argentina en las universidades públicas es del 12%, en Chile se estima que es del orden de 39%. En México⁸, a fines de los años 90 se estimaba que 60% de los estudiantes concluían su plan de estudios cinco años después del tiempo estipulado, sólo 20% obtenía el título. En años posteriores la ANUES ha considerado que un 60% egresa, mientras que la eficiencia terminal es cercana al 40% (Seminario Internacional Rezago y deserción de la educación superior, 2005:2).

El abandono escolar en todos los casos parece ser consistente sobretodo a lo largo del primer año. Aunque en las carreras científicas y técnicas ocurre casi de manera exclusiva en los primeros cursos, en las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades se distribuye más a lo largo de varios años (Seminario Internacional Rezago y deserción de la educación superior, 2005:3).

Existen diferencias importantes a nivel institucional. De acuerdo con Rodríguez y Leyva (2007), la Universidad Autónoma Metropolitana es una de las instituciones públicas que tienen el mayor número de jóvenes que se encuentran en la categoría de “no conclusión de los estudios”, pues es mayor al 50% en el período 1999-2003 (Rodríguez y Leyva,

⁸ Según datos de la Dirección General de Planeación y Programación de la Subsecretaría de Educación Superior, entre el 8% y el 17 de los estudiantes este nivel educativo abandonaron sus estudios a lo largo de la última década. Chaín *et al.* “Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción” han encontrado que en la Universidad Veracruzana la tasa de abandono es cercana al 27%, en Campeche la deserción de los estudiantes analizada en la Universidad del estado llegó al 17.6% (Cú Balán “El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario”).

2007:100). ¿Qué causas están relacionadas con este fenómeno? En primer término, debemos reconocer la multiplicidad de elementos presentes en el abandono escolar.

Se ha analizado ampliamente la influencia de la trayectoria previa, los resultados escolares y la situación socioeconómica, pero no se ha puesto suficiente atención a la responsabilidad social de las instituciones educativas, ni existe antecedente en el caso que nos corresponde, que nos permita observar la interrelación entre desempeño escolar, situación socioeconómica y la organización escolar. La combinación de estos elementos, más que únicamente el estudio de uno de ellos, se propone en la presente investigación como un método de análisis que tiene la intención de captar de manera compleja y a un mayor nivel de profundidad las trayectorias escolares y sus expresiones negativas (rezago y abandono escolar).

Con base en lo anterior, realizo a continuación un acercamiento a la bibliografía contemporánea que ha estudiado el tema de las trayectorias escolares, con énfasis particular en los temas del rezago y el abandono. Esto sirve para dar paso al tema de los capítulos II y III, que pretende rebatir el que sean las condiciones socioeconómicas el único elemento que incide en los resultados escolares de los alumnos.

3. El estudio de las trayectorias escolares y la deserción escolar en el nivel superior

3.1. Apreciaciones generales respecto al tema de las trayectorias escolares.

Antes de avanzar en la revisión de la bibliografía sobre trayectorias escolares, es necesario realizar algunas apreciaciones generales en torno a los conceptos de trayectoria, abandono, éxito y fracaso escolar. A partir de estas precisiones, es posible establecer una línea de análisis con la cual revisar los documentos seleccionados y posteriormente, para conocer las características socioeconómicas y los resultados escolares de la población estudiada.

La trayectoria escolar se ha definido tradicionalmente como los diversos elementos que dan cuenta del avance escolar de un estudiante: el aprovechamiento (promedio de calificaciones, índice de reprobación y repetición), el tiempo empleado para cubrir el nivel

de estudios en cada ciclo y la eficiencia escolar (graduación o titulación). Esta definición no comprende la complejidad del proceso en el que se desarrolla la estancia de los jóvenes en la universidad.

La trayectoria en realidad es un proceso complejo donde tienen lugar el ingreso, la permanencia o abandono así como la conclusión de los estudios. Implica por lo tanto una sucesión de eventos no siempre continuos ni homogéneos, sino una secuencia heterogénea en la que pueden observarse diferencias significativas entre los grupos estudiantiles. Este proceso supone los eventos sociales, académicos y culturales que se dan en el salón de clases y otros espacios escolares. Esto es tratado a mayor detalle en el capítulo III.

La deserción escolar puede definirse como el acto de abandonar la escuela por parte del estudiante en algún momento de su trayectoria, que obedece a una diversidad de motivos. Puede ser de la carrera, a nivel institucional cuando existe un cambio de una universidad a otra, o del sistema cuando el estudiante deja de forma definitiva sus estudios y no ingresa a otra carrera o escuela. Debido a que cada institución define un conjunto de precisiones para considerar a un estudiante formalmente como desertor, el estudio del abandono requiere en primera instancia considerar estas normativas particulares.

No resulta trivial preguntarnos por qué los alumnos no logran obtener las trayectorias esperadas pese a que han sido seleccionados y validados previamente como aptos para cursar el nivel superior. Una línea de análisis seguida por numerosas investigaciones se ha avocado a los estudiantes, considerando de manera fundamental o exclusiva sus resultados escolares y/o características socioeconómicas (Blanco y Rangel 2000, Chaín *et al.* 2001, Chaín y Ramírez 1997, Chaves 20002, Piña y Pontón 1997). En menor número, un grupo de trabajos han abordado el tema de las trayectorias considerando la motivación, los procesos sociales y académicos de la universidad, factores de índole familiar, laboral o de otro tipo (Tinto 1993, Andrade 2002, Allen 2000). Por otro lado, algunos trabajos han considerado la influencia del ambiente y la cultura organizacionales, la motivación y factores no relacionados exclusivamente con los resultados escolares (Berger y Braxton 1998, Pascarella y Terenzini 1991), esta línea de análisis no ha sido abordada ampliamente.

Particularmente en el caso de la deserción escolar, es necesario reconocer que es un fenómeno complejo en el que influyen diversos factores individuales, institucionales, económicos y culturales. Si bien se ha reconocido esta complejidad con el avance de la investigación sobre el tema, una proporción considerable de los trabajos ha estudiado exclusivamente los aspectos del rendimiento escolar y las condiciones socioeconómicas. Las posibilidades de este tipo de trabajos en la descripción del rendimiento no pueden menospreciarse. En mi opinión, sin embargo, es necesario abordar diversos elementos y no sólo los resultados escolares.

A partir de los indicadores del desempeño mencionados anteriormente (y sus combinatorias), se han estudiado también ampliamente las nociones de *éxito* y *fracaso escolar*. Estas cuestiones se utilizan con frecuencia para indicar la correspondencia o alejamiento entre los resultados escolares y las expectativas institucionales. Considero que el éxito y el fracaso pueden fundamentar una apreciación acerca de la posición que adquiere un estudiante respecto a sus compañeros y por lo tanto, es subjetiva. Es decir, asignar a un alumno el rótulo de “fracasado” lo coloca en una situación devaluada respecto a quienes tienen “éxito”, y de hecho puede no corresponder con la percepción del propio estudiante respecto al esfuerzo, dedicación y expectativas que genera sobre sí mismo, con lo cual se desdeñan un conjunto de cuestiones subjetivas y significativas.

Como se puede observar en el último capítulo⁹, para la institución al parecer el éxito depende de la correspondencia entre los resultados escolares y el máximo rendimiento (no reprobación, promedio de calificaciones alto, egreso y titulación en tiempo). Por otro lado, los estudiantes relacionan el éxito escolar con el logro en un momento 2 respecto a un momento 1 (la capacidad para remontar resultados adversos) y del esfuerzo realizado para permanecer, aprobar y avanzar en los créditos.

Al ser aceptados en una institución, los jóvenes adquieren una matrícula y son asumidos formalmente como alumnos, otorgándoles de esta forma una atención similar esperando que logren resultados igualmente similares y acordes a las expectativas institucionales. Sin embargo, al provenir de familias, formaciones y condiciones socioeconómicas distintas, los alumnos poseen posibilidades claramente diferenciadas en relación con su desempeño.

⁹ Con base en las entrevistas a profesores, estudiantes y funcionarios académicos, es posible observar que hay diferencias considerables entre las expectativas institucionales y las de los alumnos.

Esto no se ha asumido lo suficiente institucionalmente y tampoco se ha considerado relevante para algunos autores. Teniendo en cuenta estas precisiones, en las siguientes líneas se muestra un breve estado del arte sobre la bibliografía que ha dado cuenta del tema de las trayectorias escolares.

3.2. Estado del arte sobre la temática de trayectorias escolares

El estudio de los resultados escolares ha tenido importancia primordial en la bibliografía contemporánea. Esto está claramente justificado tomando en cuenta que parece ser sin duda relevante estudiar cómo el incremento de las oportunidades escolares no se ha traducido en resultados satisfactorios para el sistema escolar. Con base en lo anterior, ha sido posible conocer el costo social e individual del abandono y la baja eficiencia escolar. Por último, también se ha dedicado especial atención a la comparación entre niveles, y en cada nivel, entre modalidades y regímenes escolares.

A nivel social el rezago fenómenos incide de manera negativa en el reconocimiento social, en el financiamiento y prestigio de las instituciones¹⁰. En los individuos parece indudable que repercute no sólo en términos económicos¹¹, sino también en las representaciones simbólicas, percibiéndose en muchos casos como un fracaso personal.

Estos temas han sido de interés para las disciplinas sociales, en particular la sociología, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Algunas corrientes teóricas se dedicaron a estudiar por qué las escuelas no han modificado de manera significativa las condiciones de *los sujetos*, sino que reproducían las desigualdades sociales. En este tenor se encuentran las teorías de la correspondencia (Bowles y Gintis, 1985), de la reproducción (Bourdieu y Passeron 1995, Baudelot y Establet 1987), y un grupo de trabajos influenciados por el marxismo durante las décadas de los años setenta y ochenta.

Basados en el principio de que las desigualdades representan un conjunto de mecanismos y experiencias colectivas e individuales, algunos autores identificaron que existen y son

¹⁰ La UNESCO reporta que en América Latina y El Caribe se pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país por el abandono de los estudios universitarios. En el caso de México es entre 141 y 415 millones de dólares, es decir, equivale al presupuesto anual de estados como Colima o Tlaxcala. Ver *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*.

15 países que cubren un 90% de la región Latinoamericana (entre ellos México) el costo de la deserción se estimaba en U\$11,1 billones de dólares al año. Informe sobre

¹¹ Los ingresos que dejan de percibir los jóvenes que abandonan de forma prematura sus estudios, ya ha sido estudiada con anterioridad: disminuyen 20% los ingresos totales de quienes abandonan en el nivel básico, 37% para quienes dejan sus estudios en el bachillerato y cerca del 40% para quienes dejan la universidad (OEI, 2002).

posibles de observar empíricamente. Para Dubet (1998), la escuela genera sus propias desigualdades. Aún cuando existiera una oferta igual de educación, podría producir efectos desiguales a pesar de que su intención es reducir la desigualdad.

Algunos trabajos contemporáneos han considerado (no necesariamente con base en los autores mencionados) que las características socioeconómicas y los antecedentes escolares son básicamente los factores que explican por qué algunos estudiantes obtienen resultados satisfactorios, y otros, insatisfactorios. Las instituciones parecen compartir este planteamiento, aunque mientras para éstas se trata de problemáticas que deben ser resueltas fuera de la escuela, para los académicos se trata de poner énfasis en el reconocimiento de las desigualdades sociales.

En efecto es relevante el análisis de los factores socioeconómicos como una variable de importancia en el desempeño escolar, teniendo en cuenta que la gran mayoría de la población mexicana, como de otros países alrededor del mundo, se encuentra en algún grado de pobreza. Algunos trabajos han arrojado luz al respecto, enfatizando con sobrada justificación, que los niños y jóvenes con estas características son más vulnerables al abandono.¹² Sin embargo, es evidente que este factor por sí solo parece no tener una capacidad descriptiva o explicativa tal, que ofrezca por sí mismo elementos para analizar el fracaso escolar.

Al hacer una revisión general sobre los trabajos referidos a las trayectorias escolares, es posible observar tres grandes periodos. Desde los primeros trabajos sobre el tema hasta la década de los sesenta los estudios realizados son escasos (al menos para el caso de Latinoamérica), fueron acercamientos a la problemática del fracaso escolar centrados en aspectos tales como el estado de nutrición, la salud y la distancia social existente entre los grupos que se incorporaban a la universidad. En la década de los sesenta y hasta finales de los ochenta, la bibliografía versó en gran medida en la correlación entre el impacto de

¹² El estudio de Muñoz Izquierdo, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en: *La contribución de la educación al cambio social*. UIA-Gernika, México, 1994 realizado en diversas escuelas primarias en México revistió una importancia significativa no sólo porque fue uno de los primeros estudios de largo alcance en relación con el abandono escolar, sino además porque los resultados obtenidos con base el análisis de las condiciones de los alumnos, los profesores, los padres de familia y las escuelas muestran consistencia en términos de la correlación entre nivel socioeconómico, condiciones académicas (tasas de reprobación, repetición, rezago) y deserción. Un estudio reciente de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) contribuye al estudio de la relación entre situación socioeconómica y retención escolar del nivel básico en Latinoamérica: los niños de menores recursos desertan tres veces más que los niños y jóvenes que provienen de clases sociales altas. Por otra parte, el estudio de Bartolucci (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, ha encontrado contrariamente que no es tan determinante la situación socioeconómica en sí misma para que los jóvenes del bachillerato logren ingresar al nivel superior, sino las motivaciones y la propia decisión circunstancial de los jóvenes.

las condiciones socioeconómicas de ciertos grupos de estudiantes y la baja eficiencia escolar (en el caso de México se pueden mencionar Muñoz Izquierdo 1994 y Covo 1978).

Finalmente, desde fines de la década de los ochenta se ha diversificado y ampliado de manera importante la bibliografía sobre el tema. En cierto sentido, esto es resultado de la necesidad que tienen las instituciones de generar información con la cual mejorar los resultados de los alumnos, lo cual ha sido impulsado por algunos programas federales que otorgan recursos con base en los indicadores de eficiencia institucional (como el Programa Integral de Fortalecimiento Integral, PIFI).

La selección bibliográfica no es exhaustiva, pero recoge una diversidad de enfoques y metodologías, mostrando en conjunto la complejidad de las trayectorias escolares y específicamente, del abandono escolar. La lectura de los documentos se ha realizado teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué tratamiento se le ha dado al tema del desempeño estudiantil?, ¿cuáles son las tendencias teóricas y metodológicas?, ¿qué factores han sido identificados con el “fracaso escolar”? y ¿cuáles son las propuestas para su resolución?

3.3. La bibliografía sobre trayectorias escolares y la deserción escolar. Características generales.

El estudio de las trayectorias escolares y los diversos elementos que la constituyen, a saber, la tasa de reprobación, repetición, eficiencia terminal y abandono escolar, han sido ampliamente estudiados en la bibliografía especializada. A grandes rasgos, pueden distinguirse dos tipos de documentos, teniendo en cuenta sus alcances y objetivos: los estudios realizados para una o varias cohortes en particular, generados por una iniciativa institucional o cuyos resultados son utilizados para generar políticas institucionales, y los que se producen por algún investigador o grupo de investigadores pero sin vincular sus resultados a la generación de políticas. De tal forma podemos definirlos en una primera categorización, como *institucionales* y *no asociativos*.

3.3.1. Tratamiento del tema: alcances y objetivos de los estudios revisados.

El uso de los conceptos en la investigación tiene implicaciones teórico-metodológicas, pero

sólo algunas investigaciones definen los términos utilizados, sobretudo los trabajos institucionales no lo realizan. Hay pocas referencias acerca de qué es la deserción y a quiénes se considera como desertores, aunque resulta importante si tomamos en cuenta que muchos jóvenes abandonan sus estudios sólo temporalmente. Tal es el caso de Legorreta (2001) de Piña y Pontón (1997) y de Abarca y Sánchez (2005).

Un grupo de los trabajos que sí definen al abandono lo hacen con base en lo establecido formalmente por la institución, es decir, lo consideran como el acto de dejar la escuela y a los estudiantes que no están inscritos como desertores. En este tenor se encuentran los de Chaves (2002) así como los de Chaín *et al.* (2001), Cú Balán (2004), Romo y Fresán (2001), De Garay (2004, 2005) y Allen (2000). Cabe mencionar que en algunos casos, como el de Chaín *et al.* (2001) y De Garay (2004, 2005), si bien el tema tratado es el del desempeño escolar, no tratan en particular el del abandono.

Encontramos por otro lado una crítica importante a la falta de precisiones conceptuales en Durán y Díaz (1990) quienes consideran que las normativas institucionales expresan apreciaciones imprecisas y demasiado generales. Camarena *et al.* (s/f) desarrollan ampliamente el término rendimiento académico, problematizando de forma puntual su utilización en el ámbito educativo indica: “existen criterios y procedimientos diversos al tratar de definir y traducir operativamente el desempeño. Además, estos intentos están aún lejos de ofrecer una explicación completa de la problemática que conlleva, pues la manera parcial o reduccionista en los enfoques y su tratamiento acríptico han creado un vacío conceptual, ya que no se cuestionan la serie de implicaciones teóricas, metodológicas y aún técnicas en el estudio del rendimiento” (Camarena *et al.* s/f: 2). Rodríguez y Leyva (2007) igualmente toman en cuenta las limitaciones de simplemente definir el abandono, dadas sus implicaciones descriptivas y explicativas.

Por otro lado, los trabajos de De los Santos (1993), Tinto (1989, 1993a, 1993b) Andrade (2002) y la ANUIES (2000) muestran mayor profundidad en la definición del rezago, deserción y eficiencia terminal entre otros. De los Santos reflexiona en torno a las implicaciones de considerar a la deserción como sinónimo de palabras que tienen elementos semánticos de corte militar. En cambio propone la utilización de otros términos como *drop out* -que puede traducirse como desaparición de alumnos-, *student attrition* – como pérdida gradual o disminución de estudiantes- y *student departure* -abandono

escolar-, lo cual, desde su punto de vista evita “el uso de palabras con connotación valorativa establecida” (s/f: 2).

El autor distingue entre los diversos enfoques interpretativos que ha tenido la investigación en este campo, lo que permite al lector tener un contexto general sobre el tema. Hasta antes de la década de los noventa, indica, los estudios sobre deserción proponían explicar el abandono con base en una variable única (teoría psicológica, social, económica, teorías organizacionales e interaccionales).¹³ De tal manera que considera más adecuado generar un enfoque que sume, no reste los factores que posiblemente inciden en el abandono.

Andrade por otra parte, intenta generar una propuesta para replantear la definición de la deserción y los desertores dado que “la conceptualización del fenómeno en esos términos oculta la complejidad que lo constituye” (2002:97). El fenómeno debería ser entendido dentro de procesos de inclusión, *desinclusión* y exclusión de estudiantes universitarios.

Mención especial merecen las investigaciones realizadas por Vincent Tinto. El autor ha tenido una importancia significativa en todo el contexto de los estudios sobre trayectorias escolares y abandono escolar desde sus primeros trabajos publicados en los años setenta¹⁴. Uno de los elementos más importantes en su obra, es la enunciación de qué jóvenes que abandonan la escuela pueden considerarse desertores. Para Tinto no todo abandono debe definirse como deserción escolar. Debido a que hemos definido a todos los casos en los que un estudiante deja sus estudios como deserción, dejamos de lado una multiplicidad de aristas y elementos existentes en el fenómeno, “mucho de lo que sabemos es un error o al menos ha sido malentendido. Una buena cantidad de la literatura está llena de retratos estereotipados de los estudiantes que abandonan” (1993a: 3)¹⁵.

Debe diferenciarse, indica, entre motivos personales (es decir, no necesariamente

¹³ A partir de la década de finales de los años ochenta la bibliografía sobre el tema de la deserción se ha dirigido a las explicaciones desde lo institucional (relacionados con trayectorias escolares, procesos de integración a la vida escolar) y a otros estudios que incluyen elementos culturales y antropológicos. Sobre todo con la traducción de algunas obras de Vincent Tinto en la década de los ochenta, se ha restado importancia a perspectivas que otorgan a un solo aspecto de la realidad la capacidad de comprender el fenómeno.

¹⁴ Como podrá verse a lo largo de este trabajo, una cantidad considerable de autores han utilizado los trabajos de Tinto en su planteamiento teórico y metodológico en torno a problemas de retención escolar, trayectorias escolares, abandono y eficiencia terminal. En particular, de los autores revisados en este análisis podemos mencionar a la ANUIES, Pérez Franco, De los Santos, Romo y Fresán, Allen, De Garay y Durán y Díaz, es decir, todos los trabajos que incluyen una revisión teórica o no exclusivamente cuantitativa sobre las trayectorias escolares.

¹⁵ Las citas utilizadas en este trabajo sobre el libro Tinto, V. (1993), *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press son traducción libre de la autora.

entendidos como un problema para los propios individuos y la institución) de otros en los que están implicados la trayectoria académica y las dificultades de integración al sistema escolar. De esta forma, Tinto distingue el impacto de la institución, la cultura y la sociedad, así como los aspectos temporales y espaciales. Es decir, el abandono institucional es diferente al del sistema y al que sólo es temporal “(la) deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en la universidad” (Tinto, 1989: 4).

Por otro lado, en relación con el alcance de los documentos igualmente encontramos diferencias considerables. Reconociendo que no todos los autores tienen la intención de realizar trabajos explicativos o bien estudiar a profundidad el abandono, sí es posible realizar algunas apreciaciones generales. Un conjunto importante de los documentos son descriptivos, aunque algunos logran realizar un análisis novedoso sobre el abandono escolar.

En general, las investigaciones vinculadas o institucionales parecen concebir al rezago como algo que se refiere exclusivamente al desempeño previo, al aprovechamiento y a las condiciones socioeconómicas, no son tomadas en cuenta otras variables. En algunos casos se delinea la intención de abordar el tema de manera más compleja, para lo cual son utilizados aspectos de índole cualitativa o variables que atienden a cuestiones culturales o motivacionales (De Garay, 2005).

En muchos casos, este tipo de estudios realizan propuestas de medición teniendo como objetivo general la generación de políticas institucionales. Entre ellos se encuentra el trabajo de Blanco y Rangel (2000), quienes realizan una propuesta alternativa para medir la eficiencia terminal en poblaciones con altos niveles de agregación en la Universidad Nacional Autónoma de México, así como Rangel (2004) quien propone un método para conocer las proyecciones de la trayectoria escolar de los alumnos como un “avance esperado en un momento temprano de la carrera del alumno, y predecir con esta información la manera en que la trayectoria de cada uno evolucionará” (Rangel: 2004, 3). Esto se aborda con mayor profundidad a continuación.

3.3.2. Tendencias teórico-metodológicas

Los trabajos institucionales tienden a utilizar una metodología cuantitativa por medio del estudio estadístico de los resultados académicos. Se incluyen variables referentes a las condiciones socioeconómicas y en algunos casos, a los antecedentes escolares. Muchos de estos trabajos reportan únicamente los resultados de la investigación, sin ser clara la metodología utilizada ni las decisiones analíticas que se tomaron en función del manejo de los datos.¹⁶ Contrariamente, los no asociados se han dirigido sobretodo al análisis cualitativo del fenómeno por medio de factores como la motivación y la integración escolar.

En el caso de las investigaciones basadas en los resultados estadísticos del desempeño escolar destacan Chaín *et al.* (2001) y Chaín y Ramírez (1997). Estas investigaciones muestran rigor en el uso de instrumentos de análisis estadístico, la selección de variables y la correlación entre aspectos de la trayectoria escolar previa y aspectos socioeconómicos. Esto es relevante dado que plantean la necesidad de conocer a los estudiantes universitarios para mejorar su retención, aún cuando es de resaltar que los datos con los que dan cuenta de quiénes son los estudiantes, se refieren exclusivamente a su nivel socioeconómico y resultados escolares.

Igualmente con una metodología estadística se encuentran los trabajos de Blanco y Rangel (2000) así como Rangel (2004) y Chaves (2002). En el caso de éste autor por ejemplo se realiza la descripción del comportamiento de dos generaciones con base en las tasas de aprobación, reprobación, retiro voluntario, retiros justificados en cada curso, número de estudiantes que regresan a clases y matrícula total respecto al número de estudiantes que se inscribieron.

En un análisis similar, pero que intenta utilizar algunos aspectos teóricos desde la sociología y la antropología, se encuentran las investigaciones de De Garay (2005:28), quien utiliza una metodología que denomina cuanti-cualitativa. En realidad tiene una clara preponderancia de la primera, pues las entrevistas incluidas no son analizadas a un nivel

¹⁶ Algunos de estos trabajos no explican la metodología utilizada debido a que se publican bajo el formato de reportes de investigación o artículos de revistas especializadas. Entendiendo las limitaciones que se encuentran debido a las condiciones del espacio o de la forma de publicación, no es menos importante mencionar que una lectura de los resultados sin los criterios bajo los cuales fue construido el dato estadístico, presenta serias dificultades para su comprensión e interpretación.

de profundidad. En una situación similar aunque con mayor énfasis en la parte cualitativa se encuentra Allen (2000), Cú Balán (2004) así como Durán y Díaz (1990).

Algunos autores combinan el trabajo estadístico con elementos metodológicos de índole cualitativa, entre este tipo se encuentran los trabajos de Durán y Díaz (1990) quienes realizan una propuesta para “establecer un modelo de investigación para el estudio de la deserción a nivel superior” (Durán y Díaz (1990:3). Hay poca claridad en la metodología usada así como una gran cantidad de hipótesis, aunque me parece que el texto es atinado al llevar a cabo entrevistas a los alumnos. Con base en el trabajo cualitativo, los autores consideran que las acciones institucionales son fundamentales para disminuir el fenómeno “Es claro para la institución que el problema tiene causas internas y externas a la misma, y por lo tanto la solución al problema no se encuentra enteramente a su alcance. Sin embargo, si se toman medidas internas al problema puede reducirse a niveles tolerables” Durán y Díaz (1990:3).

En una línea similar, Piña y Pontón (1997) igualmente analizan la eficiencia terminal considerada como la titulación en la UNAM. Sobresale el número restringido de casos que analizan y que no expongan los resultados de la entrevista aplicada a los estudiantes, lo que genera gran confusión en el lector.

Por otro lado, Abarca y Sánchez (2005) estudiaron las características de los jóvenes que abandonaron sus estudios en la Universidad de Costa Rica, para lo cual se realizaron entrevistas en profundidad. Resultan interesantes los resultados de las entrevistas, por ejemplo se menciona que más del 60% de los jóvenes opinaron que la institución pudo hacer algo para retenerlos. Con base en estos resultados los autores recomiendan entre otros elementos, modificaciones en la forma como la universidad está organizada: mejorar la opción de horarios, los canales de información institucional y el “entorno burocrático”. Es decir, hay una serie de resultados de gran interés para generar estrategias institucionales dirigidas a disminuir la incidencia del fenómeno, lo cual no existe en el resto de las investigaciones consultadas.

En el caso de Rodríguez y Leyva, fue llevado a cabo un acercamiento a la deserción escolar en la UAM a partir de los resultados históricos de la institución (Archivo General de Alumnos). Con base en las clasificaciones de “baja definitiva” y “baja reglamentaria”,

encuentran que el mayor egreso es para la Unidad Xochimilco, mientras que la mayor proporción de abandono es para Iztapalapa. Al revisar el desenvolvimiento de dos generaciones (1994 y 2002) distinguen temporalmente dos tipos de abandono: deserción temprana y tardía. La primera generación tiene un mayor número de desertores tempranos y la segunda de desertores tardíos. Como dato de mayor interés, los autores destacan que muchos de los jóvenes que habían abandonado sus estudios retornaron a la UAM después de algún tiempo, aunque en la primera generación “los que abandonan más de seis trimestres continuos son más propensos a ya no retornar a los estudios” (Rodríguez y Leyva, 2007:106).

En el caso particular de la Unidad Iztapalapa, quienes abandonan son los estudiantes que tenían perfiles medios y no quienes tienen los resultados académicos más bajos. Sin embargo, es notoria una contradicción en los resultados obtenidos y las conclusiones finales. De acuerdo con los resultados de un cuestionario aplicado a los jóvenes, se encontró que las causas que tienen mayor peso para abandonar la institución son relativas al desempeño escolar, es mínima la proporción de quienes consideran que la organización académica influye en este fenómeno. Sin embargo, hacia el final se indica que aunque los estudiantes consideran que los profesores tienen un buen perfil académico, tienen poca disposición para desarrollar el sistema dinámico que constituye la organización trimestral de esta universidad.

Entre los trabajos que utilizan una metodología exclusivamente cualitativa podemos mencionar a Andrade (2002) y De los Santos (1993), que exploran aspectos relativos a la percepción de los alumnos, los profesores, aspectos como la cultura escolar y la motivación. En el conjunto de documentos incluidos para esta revisión, únicamente en los trabajos de Tinto (1989, 1993a, 1993b) y Andrade (2002) encontramos propuestas teóricas.

Andrade (2002) y Allen (2000) consideran que la motivación de los estudiantes es un aspecto de importancia mayor para el estudio del abandono escolar. Allen considera que la primera impresión de los alumnos al ingresar a la universidad no es decisiva de la motivación y el promedio escolar, aunque contrariamente, el deseo de concluir la escuela en grupos minoritarios se relaciona con su persistencia, es decir, la capacidad de mantener un fuerte deseo de concluir los estudios pese a las carencias socioeconómicas y la falta de apoyo emocional de la familia.

En este sentido, Tinto (1989, 1993a, 1993b) considera que la imposibilidad de lograr la integración escolar, tanto en términos educativos como sociales a la vida social y al trabajo de los profesores, es una razón importante para abandonar el *college*, sobre todo para aquellos estudiantes que pertenecen a minorías, los extranjeros, los estudiantes desaventajados académicamente y quienes emigran de sus localidades a las grandes universidades.¹⁷ Si bien no utilizada a profundidad una metodología cualitativa, De Garay (2004,2005) comparte con Tinto el que la integración académica, social y cultural a las prácticas de la universidad sea como un componente de retención escolar.

En la mayoría de los casos, en los documentos consultados se acentúa la importancia del aspecto temporal en el estudio de la deserción y las trayectorias escolares. En particular el primer año de estudios funciona como un “filtro” para eliminar a algunos estudiantes que encuentran mayores dificultades para asimilar los contenidos, la integración a las prácticas académicas y sociales de la institución, o para coincidir con sus expectativas en relación con la universidad, su carrera y futuro laboral (Tinto, 1993a, De los Santos, 1993, s/f, De Garay, 2004, ANUIES, 2000, Orozco y Fresán, 2001).¹⁸ Con base en estos elementos, ¿qué políticas o acciones estratégicas son propuestas para la disminución del abandono escolar?

3.3.3. *Propuestas*

En relación con los resultados y las propuestas vertidas, podemos distinguir las de políticas generales para el sistema de educación superior, las propuestas para generar métodos de análisis y las propuestas de modificaciones en los procesos normativos de las IES. En lo referente a la primera de estas propuestas, se menciona la necesidad de conocer las características de la población estudiantil, tal es el caso de Chaín *et al.* (2001), Rangel

¹⁷ Es necesario tomar en cuenta que el trabajo de Tinto hace referencia a la población estudiantil de los Estados Unidos, misma que está integrada por diversas minorías raciales y en la cual una cantidad considerable de estudiantes se traslada de sus localidades a los grandes campus universitarios. En “Definir la deserción, una cuestión de perspectiva”, 1989, el autor reconoce que sus resultados se limitan al contexto de los *college* norteamericanos, de manera que no necesariamente corresponden a otras realidades sociales. Por ello expresa la necesidad de que en otros países se amplíen o desarrollen algunos de los elementos centrales de su obra.

¹⁸ Los trabajos consultados no realizan un trabajo a profundidad de la importancia del primer año en la retención escolar aunque sí indican que es el periodo más problemático de la trayectoria. Cabe señalar que existe un grupo académico especialmente dedicado a esta temática (The National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition), que desde hace dos décadas ha delineado algunos resultados interesantes que nos permiten conocer por qué el primer año de estudios es una experiencia de primordial importancia para los jóvenes que estudian el nivel superior de EU. No hay, que se sepa, una corriente que haya trabajado estos aspectos para el caso de América Latina.

(2004), Chaves (2002), Tinto (1989), De Garay (2004), la ANUIES (2000) así como Romo y Fresán (2001). De Garay indica: “[las universidades] los conocen muy poco y son escasas las instituciones de educación superior que procuran poner en práctica programas específicos orientados hacia un sujeto que, además, no puede concebirse exclusivamente como estudiante” (De Garay, 2004:9).

A pesar de que todos los autores mencionados expresan la necesidad de generar información acerca de los alumnos y sus características, es notorio que mientras para Romo y Fresán (2001), Tinto (1993a) y De Garay (2005), tal indagación se basa en reconocer al estudiante como un actor central en las actividades de las instituciones educativas, en trabajos como los de Chaín *et al.* (2001), Chaín y Ramírez (1997), la ANUIES (2000), Chaves (2002) y Rangel (2004) la información generada se comprende básicamente como un elemento funcional y útil para disminuir la baja eficiencia terminal.

Igualmente como una política general para el sistema, un conjunto de trabajos propone mejorar la integración social, académica y cultural de los estudiantes. Tal es el caso de Tinto (1993a, De Garay (2004, 2005) así como Piña y Pontón (1989). Tinto, a quien es podemos considerar el primer autor que mencionó esta propuesta, indica: “la capacidad del establecimiento de educación superior para retener a sus estudiantes está directamente relacionada con su habilidad para establecer relaciones entre los alumnos, e incorporarlos a la estructura social e intelectual de la vida institucional” (1993a: 191).

Por otro lado, también se mencionan propuestas para instrumentar institucionalmente trabajos de tutorías. De nueva cuenta, Tinto (1989) fue un pionero en estas recomendaciones y ha sido retomado por la ANUIES (2000) así como Romo y Fresán (2001). Estas autoras mencionan “Si el riesgo de abandono se debe a deficiencias formativas o habilidades necesarias para el aprendizaje (considerando distintos tipos de intervención ante distintos tipos probables de abandono), las IES requerirán programas para mejorar el proceso formativo integral” (Romo y Fresán, 2001:9).

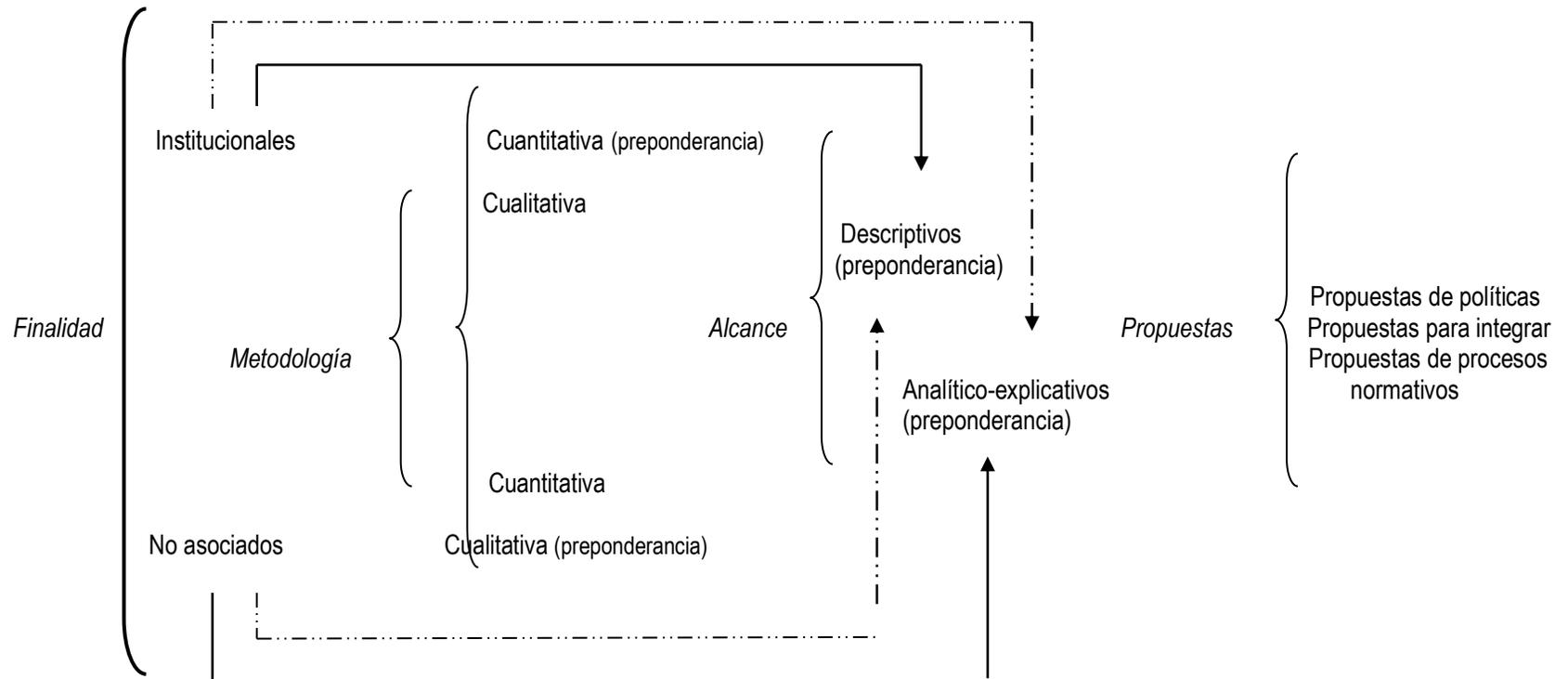
Como mencioné anteriormente, entre los trabajos que proponen la generación de métodos de análisis –estadístico- se encuentran Chaín y Ramírez (1997), Chaín *et al* (2001), Rangel (2004) así como Blanco y Rangel (2001). Por último, las propuestas dirigidas a las modificaciones en los procesos normativos u organizativos de las IES son mencionadas por

Legorreta (2001), quien considera que hay una serie de elementos normativos que entorpecen el egreso y la titulación en las IES en México.

Tomando como base algunas legislaciones universitarias, la autora considera que diversas normativas se convierten en obstáculos para que los estudiantes puedan y de hecho estén obligados a cubrir los créditos y obtener su diploma, “el análisis considera el conjunto de elementos de carácter reglamentario o normativo que son determinantes en los distintos escenarios que se pueden presentar en la decisión de un estudiante para no concluir una carrera profesional; para que su estancia se prolongue sin lograr el egreso en el tiempo previsto; para que la titulación, a pesar del egreso, se produzca en forma extemporánea o para que, en el peor de los casos, provoquen baja definitiva” (Legorreta, 2001:1).

A continuación se muestran dos cuadros que resumen de manera esquemática los elementos generales que se han utilizado, sobre la bibliografía que ha abordado el tema de las trayectorias escolares.

Cuadro resumen 1. Metodología de clasificación de la bibliografía analizada



Cuadro resumen 2. Clasificación de los documentos analizados

Finalidad	Metodología		Alcance		Propuestas		
	Cuantitativa	Cualitativa	Descriptivos	Analítico - explicativos	Políticas educativas	Integrar a alumnos	Procesos normativos
Institucionales	10	2	7	5	8	4	0
No institucional	2	8	4	6	5	4	1
Total	12	10	11	11	13	8	1

4. Balance. Elementos generales para estudiar las trayectorias escolares en el nivel superior

Muchos de los fenómenos que analiza la sociología son parcelas de la realidad social en las que entran en tensión los intereses de múltiples actores, la forma de organización de las instituciones, la aplicación de las políticas públicas y la falta de concordancia entre las oportunidades y la exclusión social, entre otros, es decir, los efectos inesperados o contrarios a los ideales de la modernidad. Por medio de un conjunto de ejes temáticos que se derivan de un conjunto de trabajos teóricos dirigidos a comprender el carácter imperfecto de la modernidad, es posible ubicar analíticamente los temas relativos al desempeño escolar.

Estos elementos teóricos me han permitido precisar que en efecto la modernidad como proyecto ha incrementado el nivel de inclusión de diversos grupos sociales a los bienes y servicios generados en la misma, pero expresa un grado considerable de exclusión en diversos aspectos. Este carácter ambivalente de la modernidad muestra saldos positivos y negativos que deben reconocerse, mostrando de esta forma la complejidad de los procesos.

En el caso de las sociedades no occidentales, los saldos negativos son aún más evidentes debido a que la distribución de la riqueza y la *efectividad* de las oportunidades sociales y escolares, son aún limitadas. Las organizaciones escolares, por ser las que han tenido el papel más importante en la socialización e incorporación a la vida social, en efecto han posibilitado mejores condiciones a los sujetos al brindar una habilitación para el trabajo, los principios básicos del intercambio (lectura, escritura, operaciones básicas) y en un nivel de mayor habilitación, la posibilidad de aspirar a mejores lugares dentro de la estructura social.

Las oportunidades escolares operan de forma diferenciada en los sujetos. No representan hoy en día de forma automática una mejora sustancial de las condiciones de los estudiantes. Sin embargo, no corresponde de manera exclusiva a las escuelas el generar mejores condiciones. Si bien esto corresponde más al sistema social en su conjunto que a las escuelas en lo particular, no es posible establecer que específicamente las oportunidades escolares han funcionado de forma ideal. Bajos resultados escolares, poco reconocimiento de los egresados y un número considerable de jóvenes que abandonan la

escuela son fenómenos consistentes y permanentes en todo el sistema educativo. ¿Esto significa que son los estudiantes quienes fallan?

Si bien hay un conjunto de trabajos que han estudiado el abandono y el rezago, es pertinente generar nuevas rutas de análisis. Un camino poco explorado hasta ahora es el de considerar diversos factores, suponiendo con ello una mirada compleja en torno a estos fenómenos. Una posible respuesta a la pregunta de si es a los individuos a quienes debe imputarse el rezago, parece ser limitada en sus alcances para captar la diversidad de factores que están presentes en las trayectorias escolares. Si únicamente se tratara de un problema del individuo, las instituciones y el sistema educativo estarían imposibilitados para mejorar la eficiencia escolar. Pues ello supondría que únicamente por medio de cambios en las condiciones de los sujetos y en la estructura social, es posible disminuir el rezago y el abandono.

El que la deserción escolar sea un fenómeno permanente en las instituciones educativas nos habla de que la apertura de oportunidades educativas y el discurso de la equidad no se cumplen a cabalidad. Sin embargo, las instituciones han puesto poca atención a la generación de procesos internos dirigidos a mejorar los indicadores de permanencia, egreso y eficiencia terminal. En realidad se han dirigido a políticas dirigidas las tutorías, las becas económicas, los grupos de apoyo y los cursos adicionales, los cuales sin duda representan un medio de atención personalizado de gran relevancia, pero no modifican las condiciones internas que se interrelacionan con el rezago escolar.

El aumento de las oportunidades educativas ha implicado un correlativo incremento en el número de jóvenes y niños de escasos recursos que pueden ingresar al sistema educativo, disminuyendo de forma correspondiente la desigualdad (educativa) entre los diversos sectores que componen a la sociedad. Es pertinente reconocer que la modernidad ha implicado una disminución de las diferencias en el sentido en el que se hallaban presentes en otras formaciones sociales como el esclavismo, el sistema de castas de la India y el feudalismo, en tanto que su forma de organización interna y diferenciación limitada de las tareas sociales se fundamentaba en una estratificación y “el origen familiar marcaba de manera definitiva el destino social” (Pérez Franco, 2001).

Sin embargo, los saldos negativos de la operatividad cotidiana de estas instituciones

también deben ser reconocidos. Si se observa el tema de la baja eficiencia escolar y la deserción desde una perspectiva sociológica que intente captar la complejidad del fenómeno, tenemos claridad en torno a que no es sólo un problema institucional, ni siquiera es únicamente educativo. Pese a lo anterior, algunos autores lo han observado exclusivamente desde la óptica institucional, es decir, a partir de la medición de la eficiencia estudiantil e institucional.

La existencia de un conjunto de investigaciones sobre el tema de las trayectorias escolares centradas únicamente en el aspecto cuantitativo, justifica con cierto nivel de claridad por qué es pertinente abordar otro tipo de perspectivas. Es cierto que estas investigaciones tienen la virtud de generar un marco general a partir del cual indagar qué “peso” tienen las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, en relación con sus resultados académicos. Sin embargo, parece necesario que pongamos la mirada en otras rutas que permitan integrar, no disminuir, el número de factores que pueden estar relacionados con el rezago. Para el caso de la población analizada, ¿son las características socioeconómicas el factor más relevante o el único que puede estar relacionado con el rezago? En estos temas me enfocaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA DCSH DE LA UAM AZCAPOTZALCO

*Aceptar nuestra vulnerabilidad en lugar de tratar de ocultarla
es la mejor manera de adaptarse a la realidad.*
David Viscott (1938-1996) Psiquiatra y escritor estadounidense.

¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.
Albert Einstein (1879-1955) Científico estadounidense de origen alemán.

Con la finalidad de conocer las características socioeconómicas y la vida escolar de los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, en el presente capítulo se presenta una descripción de los alumnos que ingresaron en los trimestres de primavera y otoño de 2003, 2004 y 2005,¹⁹ así como del trimestre de primavera de 2006 de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología. Las dimensiones consideradas para tal efecto son: condiciones socioeconómicas, vida laboral, trayectoria previa, hábitos de estudio, dinámica en la que el profesor organiza las clases y la opinión que tienen los estudiantes al respecto del tiempo del que disponen en el trimestre para hacer diversas actividades.

Estas dimensiones permiten conocer las condiciones en las que los estudiantes desarrollan sus trayectorias escolares. En particular si cuentan con condiciones materiales y de disposición de tiempo para el estudio, si tienen una vida laboral estable o intermitente que influye en sus desempeños, inclusive si su trayectoria en el nivel de estudios previo ha sido regular o no. La información se obtuvo de las respuestas obtenidas por medio del cuestionario de “*Características generales, prácticas escolares y prácticas de consumo cultural de los estudiantes de la UAM Azcapotzalco*” que forma parte del Proyecto de investigación de las trayectorias de los estudiantes que lleva a cabo la Coordinación de Planeación (COPLAN) de la Rectoría de Unidad.²⁰

¹⁹ En adelante, las generaciones son mostradas de manera abreviada: se utilizan los dos últimos dígitos del año de ingreso (03, 04, 05 y 06) y el trimestre se muestra con la inicial en letra mayúscula (P y O). Por ejemplo, las generaciones que ingresaron en otoño de 2003 y en primavera de 2005 son utilizadas como 03O y 05P.

²⁰ Algunos resultados sobre este proyecto se publicaron en el libro de Adrián De Garay, *En el camino de la universidad*, Eón, 2005. El autor utiliza la perspectiva teórica del capital cultural, en la cual se intenta mostrar las relaciones entre situación socioeconómica, hábitos de estudio y las prácticas de consumo cultural de los jóvenes estudiantes. Se analizó a la generación que ingresó en el trimestre de primavera de 2003, indicando las diferencias ocurridas a nivel de toda la generación de estudiantes, después de un año de estudios. De esta manera, los resultados le permiten al autor inferir qué tanto se modifican las condiciones socioeconómicas, los hábitos de estudio, y cuáles son las prácticas de consumo cultural de los alumnos, de acuerdo con una tipología construida con base en el éxito escolar

El proyecto desarrollado por la COPLAN de la UAM-Azcapotzalco tiene como fin aplicar la encuesta a todos los estudiantes en el momento de su inscripción o reinscripción anual. De tal forma que existe un cuestionario de nuevo ingreso que contiene preguntas relativas a la escolaridad previa, los bienes en casa, las actividades laborales, el nivel académico de los padres y los hábitos de estudio que desarrollaron en el bachillerato. Por otro lado, existe un cuestionario para los estudiantes que realizan su reinscripción, el cual además de estas dimensiones incluye las relativas a las prácticas académicas de los profesores de la UAM.

El *Cuestionario* tiene la intención de captar las diferencias entre las prácticas del bachillerato respecto a las de la universidad, así como las diferencias ocurridas en las condiciones socioeconómicas y hábitos de estudio de los alumnos entre un año y otro a lo largo de cuatro *momentos* de la trayectoria: primer ingreso, primer año, segundo y tercer año de estudios. Estos “momentos” resultan relevantes para este capítulo, pues dan indicios de qué jóvenes se mantienen activos en la institución, del incremento del rezago y de las modificaciones ocurridas en la percepción de los jóvenes acerca del desempeño de sus profesores.

La hipótesis que guía la indagación y el análisis de este capítulo toma una posición crítica de lo que ha sido una perspectiva de estudio en el campo de la investigación sobre trayectorias escolares, ya referida en el capítulo anterior. La perspectiva a la que me refiero se fundamenta en algunos aspectos teóricos del marxismo ortodoxo y supone que los factores socioeconómicos de los estudiantes tienen una relación determinante en los resultados académicos que obtienen. Algunos trabajos de este tipo proveen datos que indicarían que los ingresos de la familia, el tipo de empleo de los padres y el nivel escolar alcanzado por éstos son el factor de mayor incidencia en los logros escolares de los alumnos, razón por la cual sería posible predecir las posibilidades de “éxito” escolar que deberían alcanzar.²¹

Con base en esta idea, se consideró que las condiciones económicas desfavorables representan una limitación importante en las posibilidades de los sujetos para lograr los resultados escolares idóneos. La escuela pone a disposición de los sujetos un conjunto de

alcanzado después de un año de estudios. Los resultados del *Cuestionario* también pueden consultarse en la página de la Coordinación de Planeación de la UAM Azcapotzalco <http://coplan.azc.uam.mx/indice.html>

²¹ Estas interpretaciones parecen desconocer, sin embargo, que a igual condición socioeconómica, se pueden encontrar diferentes resultados educativos. Esto significaría que si bien el componente socioeconómico puede tener incidencia en los resultados escolares, no lo es en un sentido determinante.

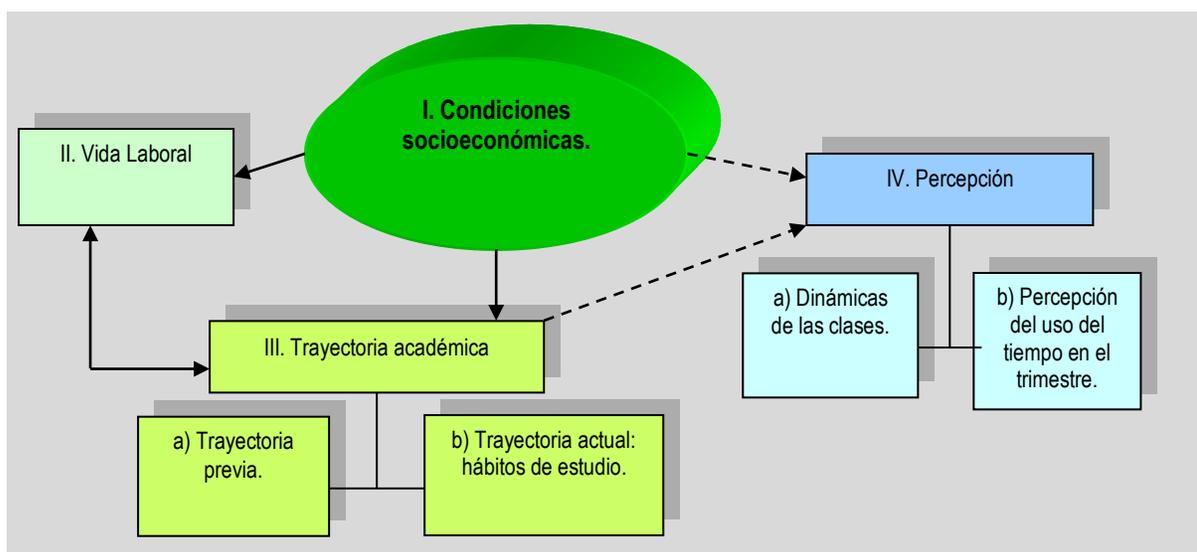
conocimientos que les posibilitarían superar sus condiciones de origen. Esto no ha sido lo suficientemente resaltado por un grupo de investigaciones que parecieran considerar que las instituciones escolares, dado que son ajenas a estas deficiencias, no tienen implicaciones en los procesos que conducen a los jóvenes a fracasar en sus estudios y que no pueden, por ende, más que paliar tales deficiencias poniendo en marcha programas focalizados a esta población como tutorías y cursos remediales, entre otros (ANUIES (2000, 2005).

Estos planteamientos suponen: que todos o la gran mayoría de los jóvenes con carencias socioeconómicas fracasan, en consecuencia, que los jóvenes que tienen una situación favorable son exitosos y por tanto, que no se requiere que otros factores se pongan en juego en el análisis de las trayectorias escolares. Lo anterior en efecto parece poner en evidencia la carencia de operatividad de los procesos de movilidad social y de equidad educativa. Sin embargo, se circunscriben a sólo un conjunto de los factores que intervienen en el fenómeno. El estudio de las trayectorias requiere un enfoque sociológico que considere de manera compleja la relación entre diversos factores.

Con base en lo anterior, pretendo conocer en primer término la posible relación entre las condiciones socioeconómicas de los alumnos (construidas a partir de la escolaridad de los padres, los bienes de los que disponen en casa, los materiales para el estudio con los que cuentan y su perspectiva respecto a los recursos con los que cuentan) y las trayectorias escolares. Las trayectorias se construyen a partir de las prácticas de estudio que se expresan en el manejo de las lecturas y la preparación previa de las sesiones, la percepción estudiantil en torno al desempeño de los profesores, la organización de la clase y el uso del tiempo en el trimestre.

¿En realidad sólo los jóvenes que tienen deficiencias socioeconómicas muestran problemas en su trayectoria?, ¿es éste el único factor que puede explicar tales deficiencias? Estos son los elementos que guían la descripción que sigue en las siguientes líneas, con base en el esquema analítico que se muestra a continuación.

Esquema 2. Esquema analítico de las dimensiones del tercer capítulo



Los cuatro elementos resaltados en el esquema anterior intentan poner en juego cómo se relacionan las condiciones socioeconómicas de los alumnos con la vida laboral, la trayectoria académica previa, la trayectoria a lo largo de su estancia en la UAM, así como la percepción de los alumnos en torno a la organización de las clases y el uso del tiempo en el trimestre. Con base en la hipótesis planteada anteriormente, se intentará esclarecer la posible relación entre estos factores.

A partir de este esquema analítico, las variables del *Cuestionario* fueron reordenadas en siete dimensiones de análisis, omitiendo aquellas que no ofrecían información relevante para la investigación. Las dimensiones son: datos de identificación, condiciones socioeconómicas, laborales, trayectoria previa, hábitos de estudio, la forma como el profesor lleva a cabo su docencia (percepción de actores) y la opinión del alumnado respecto al tiempo con el que cuentan a lo largo del trimestre para desarrollar otras actividades (organización administrativa).

En el siguiente cuadro se justifica la pertinencia de las siete dimensiones de acuerdo con la operacionalización de *Cuestionario*, indicándose para cada una de ellas los indicadores que les corresponden (la descripción completa de las variables puede verse en el Anexo 1).

Tabla 1. Operacionalización de dimensiones y variables de análisis

Dimensiones	Variables que la constituyen	Indicadores	Supuestos/Justificación
<p>Datos de identificación</p> <p>Esta dimensión permite tener un control de los datos de la matrícula y la división académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula • División 	<p>Código de identificación.</p> <p>Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño</p>	<p>Con base en la matrícula se tiene un registro de todos los alumnos que comprenden la población de estudio</p> <p>Variable de identificación básica, se identifica a qué División académica pertenecen los estudiantes.</p>
<p>Condiciones socioeconómicas</p> <p>Con esta dimensión se pretende conocer los rasgos socioeconómicos de la familia del alumno por medio de la escolaridad de los padres, los bienes en casa, los medios materiales para el estudio con el que cuentan en casa y la percepción de los jóvenes al respecto de si son suficientes o insuficientes los recursos económicos con los que cuentan para realizar sus estudios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolaridad máxima alcanzada por el padre • Escolaridad máxima alcanzada por la madre • En la casa donde vives hay • Apoyos materiales para el estudio • Percepción de las recursos disponibles para los estudios 	<p>Sin estudios Primaria incompleta Primaria completa Secundaria incompleta Secundaria completa Bachillerato o eq. incompleto Estudios téc. posbachillerato Técnico sup. universitario Normal Licenciatura incompleta Licenciatura completa Postgrado Lo ignoro</p> <p>Televisión TV por cable Video casetera DVD Auto propio de la familia Lavadora de ropa Teléfono Horno de microondas</p> <p>Equipo de cómputo Impresora Internet</p> <p>Excelentes Suficientes Insuficientes</p>	<p>La escolaridad de los padres es un dato de caracterización socioeconómica de la familia, permite identificar condiciones socioculturales del estudiante</p> <p>Los bienes en casa muestran las condiciones en las que se desarrolla la vida diaria de los jóvenes.</p> <p>Estos bienes fueron considerados como indicadores aproximativos del nivel socioeconómico del alumno</p> <p>Es una variable que permite conocer la percepción del alumno en torno a los recursos con los que cuenta para estudiar.</p>
<p>Condiciones laborales</p> <p>Esta dimensión tiene como objetivo identificar las actividades laborales de los alumnos y condiciones en las que éstas se llevan a cabo. Se puede identificar el tiempo del que disponen para realizar diversas actividades escolares como asistir a clases, realizar tareas, estudiar, si lo hacen por necesidad económica o por otra razón.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabajas? • ¿Cuántas horas trabajas a la semana? • ¿Por qué razón trabajas? 	<p>Sí No</p> <p>Menos de 10 horas De 10 a 20 horas De 21 a 40 horas</p> <p>Para pagarme mis estudios Para ayudar al gasto familiar Para sostener a mi familia Para tener independencia económica de mi familia Para adquirir experiencia laboral</p>	<p>Es relevante para conocer las actividades que desarrollan los estudiantes a la par de sus estudios.</p> <p>Indica el tiempo del que disponen los alumnos que trabajan, para realizar diversas actividades escolares.</p> <p>Permite inferir de manera indirecta el estatus socioeconómico del alumno e inferir el riesgo que tienen para abandonar sus estudios por la necesidad de dedicarse primordialmente a las actividades laborales.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tu trabajo tiene relación con la carrera que estás estudiando? 	<p>Totalmente / Siempre Con frecuencia En ocasiones Nunca</p>	<p>Este dato muestra la relación entre vida escolar y laboral.</p>
<p>Trayectoria previa</p> <p>Tiene la intención de conocer los antecedentes de rezago, lo cual se considera un factor de riesgo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué tipo de escuela realizaste tus estudios previos de educación superior? • ¿Cuántos años empleaste para cursar tu bachillerato? 	<p>Primaria, secundaria y preparatoria: Pública o Privada</p> <p>Dos años Tres años Cuatro años Más de cuatro años</p>	<p>Esta variable permite conocer el tipo de escuela en la que cursaron los estudios básicos y la preparatoria.</p> <p>Permite inferir las dificultades que los estudiantes pueden tener en su trayectoria escolar en la UAM suponiendo que de existir rezago previo tienen condiciones de riesgo.</p>
<p>Hábitos de estudio</p> <p>Permite identificar qué prácticas de estudio son utilizadas por los alumnos, de qué manera participan en el aula y las actividades que llevan a cabo al trabajar con las lecturas del curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la frecuencia de? • ¿Cómo se organiza generalmente la actividad docente? • ¿Qué tipo de lecturas acostumbras utilizar al cursar tus estudios? (marca una sola opción por cada renglón) • ¿Dónde obtienes los materiales para realizar tus lecturas? • Cuando realizas tus lecturas, elaboras: resúmenes, diagramas, esquemas, subrayado, notas • ¿Con qué frecuencia acostumbras estudiar y/o realizar trabajos escolares con tus compañeros de clase? • A lo largo de tu 	<p>Asistir puntualmente a clases Escuchar a los maestros Tomar apuntes Realizar preguntas en clase Preparar la clase Tomar dictado Discutir los puntos de vista del maestro</p> <p>Exponen los maestros Los maestros dictan Se realizan dinámicas de grupo Exponen los alumnos Intervienen distintos alumnos Los maestros hacen preguntas sobre las lecturas</p> <p>La bibliografía del programa Bibliografía que busco por mi cuenta Antologías Revistas especializadas Enciclopedias Diccionarios Libros de texto</p> <p>En la biblioteca de la UAM En otra biblioteca Los compro Los fotocopia Los pido prestados Vía Internet</p> <p>Resúmenes Diagramas Esquemas Fichas Notas al margen Subrayado</p> <p>Frecuentemente En ocasiones Casi nunca Nunca</p> <p>Los profesores regresan los</p>	<p>Identifica los hábitos cotidianos de los estudiantes en el salón de clases. Es un elemento que muestra la dificultad de los alumnos para desarrollar trayectorias regulares.</p> <p>Los hábitos y prácticas docentes permiten la identificación de riesgos en las trayectorias escolares.</p> <p>Con estas variables es posible conocer el tipo de lecturas que utilizan los estudiantes.</p> <p>Se identifica el lugar en el que se obtienen las lecturas y documentos de estudio, y con ello, la facilidad o dificultad para conseguirlos.</p> <p>Los hábitos y prácticas de estudio permiten identificar las posibilidades de los estudiantes para cumplir con las expectativas organizacionales y desarrollar trayectorias regulares.</p> <p>Por medio de esta variable es posible conocer si los jóvenes tienen un intercambio académico con sus compañeros fuera del salón de clase.</p> <p>Con esta variable es posible conocer si</p>

	trayectoria escolar en la UAM, ¿qué opinión tienes sobre los trabajos y tareas que te piden tus profesores?	trabajos con correcciones y comentarios	los profesores corrigen y hacen observaciones a los trabajos de los alumnos.
Percepción de actores Permite conocer la forma como los estudiantes perciben el desempeño de los profesores al respecto de las dinámicas en clase, el fomento de la cooperación entre alumnos y el método de evaluación del curso.	<ul style="list-style-type: none"> Tus profesores: 	Asisten a clases Asisten puntualmente Preparan sus clases Son claros al exponer Son accesibles en su trato Son conocedores de la materia Aceptan la discusión de sus puntos de vista Relacionan los contenidos de la materia con problemas actuales Al finalizar la clase, indican los temas de la siguiente Aclaran los conceptos Apoyan los cursos con materiales audiovisuales Promueven la asistencia a eventos científicos y culturales Promueven el trabajo colectivo fuera del salón Presentan el programa al iniciar el curso Respetan el programa Presentan al inicio del curso las formas de evaluación Respetan las formas de evaluación acordadas Fomentan asesorías fuera del salón de clases	Permite conocer la forma como los estudiantes perciben el desempeño de los profesores, qué tanto se apegan a algunos elementos contemplados en los programas de estudio y la organización de las clases
	<ul style="list-style-type: none"> ¿En tus estudios superiores, se fomentan? 	La creatividad La cooperación entre estudiantes Comunicación oral y escrita	Permite conocer si los profesores ayudan a generar vínculos entre los estudiantes y a mejorar sus expresiones oral y escrita, la creatividad. ²²
	<ul style="list-style-type: none"> Generalmente tus maestros asignan la calificación final tomando en cuenta: (marca una sola opción) 	Exámenes escritos Exámenes orales Controles de lectura Trabajos Participación en clase Asistencia Puntualidad Conducta Exposiciones individuales Exposiciones grupales Planos-maquetas Prototipos-experimentos Prácticas de campo Auto evaluación Evaluación colectiva	Permite identificar la percepción de los alumnos en torno a los elementos considerados para asignar la evaluación final

²² Es pertinente aclarar que en el tercer año de aplicación del cuestionario se agregó la pregunta sobre el fomento de lo docentes a la creatividad

<p>Organización trimestral</p> <p>Permitirá conocer la percepción de los alumnos acerca si el tiempo que contempla el ciclo escolar les permite desarrollar actividades escolares, tareas y cubrir el programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> La estructura de los ciclos escolares (trimestres) te permite: 	<p>Tiempo para cubrir los programas</p> <p>Tiempo para realizar lecturas y trabajos escolares</p> <p>Tiempo que permite dedicarme a actividades laborales</p>	<p>Permite identificar la percepción de los alumnos en torno a la estructura trimestral, es decir, la dificultad que representan los cursos por su duración o por la forma en que los profesores organizan y desarrollan las actividades del curso y que no les permite utilizar de manera útil el tiempo del que disponen en el trimestre. El método (de enseñanza) empleado por los profesores no se ve expresado en las celdas precedentes.</p>
---	--	---	--

1. Descripción general de las bases de datos y la información utilizada²³

Después de indicar las dimensiones de análisis con base en las cuales se llevará a cabo la descripción general de los jóvenes que comprenden la población de estudio, es necesario realizar un conjunto de precisiones generales acerca de la información estadística que sirve para este fin. Como se mencionó en la introducción, la UAM realiza dos ingresos de estudiantes al año, esto es, en los trimestres de primavera y otoño. El cuestionario se aplica al comienzo de cada año escolar, de manera que además del cuestionario de primer ingreso, se realiza el levantamiento cuando los jóvenes comienzan el segundo, tercero y cuarto año de estudios. En el momento en el que se inició el análisis estadístico estaban disponibles 16 bases de datos, de acuerdo con la descripción del siguiente cuadro.

Cuadro 2. Número de bases de datos utilizadas por tipo y generación.

Generación/ base	03-P	03-O	04-P	04-O	05-P	05-O	06P	Total
Nuevo ingreso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7
1r año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí			5
2do año	Sí	Sí	Sí					3
3r año	Sí							1
Total	4	3	3	2	2	1	1	16

Después de haber realizado la selección de las variables que correspondían a cada dimensión y “limpiar” las bases, se generó una nueva base de datos que contiene todos los casos de la UAM-A y otra en la que se muestran los que corresponden a las cuatro carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades para cada año de la trayectoria, de tal manera que se generaron ocho bases condensadas. Las múltiples problemáticas que presentó el trabajo con las bases de datos me condujeron a dedicar un tiempo considerable

²³ Las descripciones de las frecuencias estadísticas se encuentran en el ANEXO 1.

para homogeneizar las matrículas, el nombre de las variables, las “etiquetas”, los valores otorgados a algunas variables, como en el caso de carrera, división, escolaridad del padre y de la madre.

Es importante señalar que en las bases de 2003 y 2004 las variables escolaridad del padre y la madre, entre otras, entre el 10% y más del 20% de los casos no tenían información, por lo cual la descripción de las mismas corresponde, como es evidente, a los casos capturados y no al total de los estudiantes encuestados. Debido a la inconsistencia de algunas matrículas, debieron corregirse aquellas en las que era evidente un error en la captura (por ejemplo, en lugar de comenzar con 203 era 303) revisándose de manera minuciosa en el Archivo General de Alumnos, (AGA). Por último, en las bases de CSH fueron eliminados los casos en los que no correspondía la carrera con la división académica, así como aquellos que tenían errores que no pudieron ser corregidos con la revisión simultánea del AGA.

2. Aclaración sobre las bases de datos empleadas para el estudio (Rezago en las generaciones 03P-06P).

Conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria se observa una disminución del número de casos en las bases. Esta merma se debe a que hay una disminución del número total de jóvenes que se reinscribieron y a que en algunos casos no pudo serles aplicado el cuestionario. A continuación se muestra el número total de casos para las bases trabajadas de nuevo ingreso, uno, dos y tres años de toda la población estudiantil y el que corresponde únicamente a la DCSH.

Cuadro 3. Número de casos que contienen las bases de datos.

Base de datos/ casos	Base general	Base CSH
Nuevo ingreso	10,214	3,470
1r año	5,844	1,992
2do año	2,962	1,017
3r año	760	307

Al analizar los datos de manera desglosada, puede apreciarse que la disminución del número de casos, conforme los jóvenes avanzan en sus estudios, es considerable. En el caso de la generación 03P (la única con la cual podemos hacer el seguimiento de tres años de estudios completados) disminuye 35% entre el ingreso y el tercer año de la trayectoria (ver siguiente cuadro). Pese a que para las generaciones 03O, 04P y 04O es menor el porcentaje total de estudiantes, debemos tomar en cuenta que en estos casos únicamente se captan el segundo, y primer año. Es muy probable que el número total de jóvenes encuestados de estas generaciones, disminuya a una proporción similar a la 03P hacia el final de la trayectoria.

Cuadro 4. Disminución de la matrícula para las generaciones 03P-06P

Base/ Generación	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
Nuevo Ingreso	1175	1518	1407	1831	1407	1525	1361
1r año	910	1203	1140	1490	1101	N/A	N/A
2do año	823	1107	1032	N/A	N/A	N/A	N/A
3r año	760	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Disminución	35.3%	27.1%	26.6%	18.6%	21.7%	N/A	N/A

N/A: No aplica

Es necesario aclarar que en todas las bases hay un número de alumnos que no fueron captados pese a que realizaron su inscripción, pues no pudieron rastrearse por el encuestador. Por otro lado, los errores en la captura de los datos requirieron que se eliminaran algunos casos. Sin embargo, es posible determinar que para el período analizado, el número total de jóvenes disminuye de manera considerable conforme avanzan en su plan de estudios, a tal grado que representa una merma de cerca del 20% en el primer año, más del 25% en el segundo y es mayor al 35% al final del tercer año de estudios de acuerdo con los resultados que muestra el *Cuestionario*.

3. Descripción de las características socioeconómicas y algunos aspectos de la vida escolar de los estudiantes de la DCSH de la UAM Azcapotzalco

A continuación se realiza una breve descripción de las características socioeconómicas y algunos aspectos de la vida escolar de los alumnos de la UAM Azcapotzalco de las

generaciones analizadas. Esto tiene como fin conocer a grandes rasgos quiénes son los jóvenes que hoy realizan sus estudios en la institución. Los resultados se presentan por dimensión.

3.1. Características socioeconómicas

Como se ha planteado a lo largo del primer capítulo, las características o condiciones socioeconómicas de los alumnos son un factor relevante en el estudio del rendimiento escolar. Si bien en ocasiones las condiciones socioeconómicas se han hecho visibles por medio de los ingresos o el tipo de trabajo de los padres, otros estudios le han asignado mayor peso a un conjunto de aspectos relativos al capital cultural de los padres, las prácticas culturales, las expectativas y la existencia de conflictos en el seno familiar, lo que configura un “ambiente” que incide en el éxito o fracaso escolar (Morales, 1999).

Las variables contenidas en la dimensión de condiciones socioeconómicas representan un conjunto de elementos que nos permiten conocer la escolaridad de los padres, la existencia de algunos bienes materiales de acondicionamiento del hogar, la existencia de materiales y herramientas para el estudio y la percepción sobre los recursos económicos. Se trata de cuestiones aproximativas, en torno a ellas hay una interpretación sobre las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias como elementos que son una expresión del ambiente familiar en el que se desenvuelven.

Las condiciones socioeconómicas de los alumnos de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología, de acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta (ver el cuadro 4), indican diferencias de género en la escolaridad de los padres. Al observar los resultados en forma global, se observa que la mitad de los jóvenes manifiestan que la escolaridad de sus padres es básica completa o incompleta, es decir, tienen un bajo nivel sociocultural. Sin embargo, los padres logran ingresar a la educación superior en mayor medida que las madres, y éstas tienen en una mayor proporción únicamente una escolaridad básica.

Esos datos indicarían una diferencia en las oportunidades escolares que estuvieron al alcance de ambos padres. En las últimas décadas, las diferencias de género en el acceso a la escolaridad superior parece ser menos enfático, según lo indica que un mayor número de

mujeres ha tenido la posibilidad de ingresar a este nivel educativo (Sierra y Rodríguez, 2005). Para el caso que nos atañe, el que la cuarta parte de los jóvenes provenga de familias donde el padre ingresó a la universidad sería indicativo de que estos jóvenes han tenido contacto con un conjunto de referentes culturales que los colocaría en mejores condiciones para obtener buenos resultados escolares. Sin embargo, no deja de llamar la atención que hacia el tercer año de estudios disminuye ligeramente el porcentaje de quienes mencionan que sus padres ingresaron a este nivel, pero se incrementa el de quienes mencionan que sus padres sólo tienen una escolaridad básica.

En lo que corresponde a los bienes con los que los jóvenes cuentan en casa, la gran mayoría cuenta con televisión, lavadora y teléfono. Estos bienes adquieren el perfil de recursos básicos de acondicionamiento del hogar, de manera que no expresan diferencias entre los estudiantes. Por último, el auto particular y la televisión por cable parecen ser bienes de carácter restringido, representan un egreso adicional de los recursos dirigidos al confort de la familia pues sólo la mitad de los jóvenes cuenta con ellos. Resulta importante resaltar que de nueva cuenta disminuye el porcentaje de los jóvenes que poseen los diversos bienes mencionados, sobre todo hacia el final de la trayectoria escolar.

Para el caso de los bienes para el estudio, la mayoría de los jóvenes cuenta con computadora en casa, lo que muestra la importancia que representa hoy en día contar con esta herramienta y es resultado del abatimiento del costo en el equipo de cómputo. Por otro lado, menos de la mitad tiene acceso a la red de la información, cuestión que es comprensible si consideramos que pese a la mayor oferta de este servicio, aún no es accesible para un grupo de familias. Hacia el último año de estudios disminuye el porcentaje de quienes consideran que cuentan con los recursos necesarios para estudiar, en comparación con el ingreso. Con base en los resultados obtenidos en la dimensión condiciones socioeconómicas, es posible realizar algunas observaciones generales.

¿Qué significan las diferencias entre los resultados de la primera encuesta realizada y los del tercer año de la trayectoria? A pesar de que estas diferencias no son considerables, muestran las diversas maneras de utilizar las oportunidades educativas por parte de los sujetos y sus familias. Si quienes abandonan la UAM son en mayor medida quienes tienen mejores condiciones, parecería que se trata de quienes pueden ingresar a otra institución

educativa que responda más claramente a sus expectativas.²⁴

Es probable que en algunos casos incluso se considere factible suspender temporalmente los estudios para realizar otras actividades, pues esto no representaría un riesgo a las posibilidades de estos jóvenes, para concluir una licenciatura. Por el contrario, al parecer la oportunidad de quienes tienen recursos económicos limitados debe ser aprovechada al máximo, considerando que no podrían solventar el costo de una institución privada y que sus posibilidades de ingresar a otra institución pública son igualmente restringidas.

Si las condiciones socioeconómicas fueran el único factor que explicara el abandono escolar, sería esperable que disminuyera la proporción de quienes provienen de familias con una escolaridad básica y cuentan con las herramientas y materiales indicados. Como mencioné anteriormente, en el caso de la población analizada ocurre lo contrario, de manera que este factor no tiene un peso decisivo para identificar el abandono escolar. Estas diferencias nos conducen a considerar que las variables de actividad económica desarrolladas por los miembros de la familia –de las cuales carece el *Cuestionario*- serían de gran relevancia para dilucidar con mayor claridad el ambiente familiar de los grupos de estudiantes y sus diferencias a través del tiempo.

²⁴ Esto ha sido estudiado por la COPLAN de la UAM Azcapotzalco para los jóvenes que después de haber sido aceptados en esta institución, no realizan los trámites de inscripción. Los resultados muestran que este grupo de jóvenes, que se ha incrementado paulatinamente hasta llegar a cerca de la cuarta parte de los aceptados en los años 2004-2006, realizan el examen de admisión a la UAM de manera simultánea a otras IES. Al ser aceptados en otras universidades como el IPN y la UNAM, desisten de su ingreso a la UAM.

Cuadro 5. Condiciones socioeconómicas.

Escolaridad del padre					Bienes en casa					Materiales para el estudio				
Indicador	NI	1r	2°	3r	Indicador	NI	1r	2°	3r	Indicador	NI	1r	2°	3r
Básica	1499 46.1%	908 46.5%	474 46.6%	155 50.5%	TV	3374 99.5%	1963 98.9%	1007 99.0%	302 98.4%	Computadora	2450 78.5%	1522 77.3%	804 79.1%	237 77.2%
Media	827 25.4%	495 25.3%	250 24.6%	69 22.5%	Cable	812 30.3%	5412 28.0%	253 24.9%	88 28.8%	Impreso	1977 65.9%	1187 60.7%	617 60.7%	169 55.0%
Superior	859 26.4%	551 28.2%	271 26.6%	74 24.1%	Video	2316 74.6%	1376 70.0%	653 64.3%	178 58.0%	Internet	1419 49.5%	892 45.8%	492 48.4%	139 45.3%
Lo ignoro	66 2.0%	—	22 2.2%	9 2.9%	DVD	2114 72.5%	1363 70.1%	796 78.3%	248 80.8%	CDRom	1863 64.5%	1187 60.8%	610 60.0%	191 62.2%
Escolaridad de la madre					Auto	1611 55.5%	1004 51.4%	495 48.7%	141 46.1%	Máq. Escribir	2151 71.0%	1236 63.3%	578 56.8%	152 49.7%
Indicador	NI	1r	2°	3r	Lavadora	2842 88.7%	1650 83.6%	859 84.5%	249 81.1%	Calculadora	3235 97.9%	1836 92.8%	922 90.7%	268 87.6%
Básica	1807 55.9%	1127 56.7%	577 56.7%	184 59.9%	Teléfono	3123 94.4%	1812 91.3%	941 92.5%	276 89.9%	Librero	2517 82.1%	1533 78.2%	774 76.2%	228 74.5%
Media	853 26.4%	536 27.0%	284 27.9%	81 26.4%	Micro Ondas	2181 72.5%	1296 66.2%	667 65.6%	202 65.8%	Escritorio	2801 88.6%	1595 81.0%	811 79.8	237 77.5%
Superior	540 16.7%	305 15.3%	144 14.2%	33 10.7%	Recursos para el estudio					Enciclopedia	7700 82.4%	4136 71.6%	2040 68.9%	500 66.0%
Lo ignoro	34 1.1%	—	12 1.2%	9 2.9%	Indicador	NI	1r	2°	3r	Libros esp.	9149 95.2%	2554 44.6%	1395 47.1%	592 51.7%
					Suficientes	2928 86.5%	1495 6.0%	778 76.5%	225 73.3%	Diccionario	756 7.6%	5110 88.9%	2537 85.7%	653 86.1%
					Insuficientes	457 13.5%	471 24%	239 23.5%	82 26.7%					

NI se refiere a los datos de nuevo ingreso, 1r corresponde a los resultados del primer año de estudios, 2° al segundo año de estudios y 3r a los resultados del tercer año de estudios.

3.2. Condiciones laborales

El trabajo es una variable de importancia primordial en los estudios sobre trayectorias escolares debido a que se relaciona con el desempeño escolar. Los estudiantes que laboran desarrollan trayectorias más irregulares en comparación con quienes tienen una dedicación exclusiva a sus estudios. La combinación de actividades escolares y laborales, coloca a este grupo de jóvenes en condiciones menos favorables que las del resto de sus compañeros. Trabajar implica tiempo y esfuerzo que disminuye su dedicación a la escuela, les implica fatiga, desgaste o poca concentración, incidiendo de manera negativa en su desempeño y generando por ende reprobación, rezago y baja eficiencia escolar.

De acuerdo a algunos autores una proporción cercana a la mitad de los estudiantes de educación superior desempeña actividades remuneradas (Guzmán 2004, OEI, 2002), por lo cual se requiere del análisis de las condiciones en las que se lleva a cabo su vida laboral. Los alumnos que trabajan expresan percepciones distintas de quienes están dedicados de manera exclusiva a la escuela, al respecto de temas como sus relaciones sociales, expectativas futuras y su desempeño (Guzmán, 2004). De igual manera, las identidades de estos dos grupos son disímiles, en tanto que quienes laboran viven en contextos múltiples que comúnmente se contraponen, por lo que las actividades escolares y laborales, se trastocan (Guzmán, 2007:198).

A nivel estructural, el mundo del empleo y el escolar son dos ámbitos claramente relacionados. La educación tiene entre sus funciones el preparar a los sujetos para su incorporación al trabajo (Pieck, 2001), mientras que la esfera laboral distribuye a los sujetos en una multiplicidad de actividades dependiendo de sus conocimientos y habilidades. Esta relación es compleja, toda vez que aún cuando por lo general los estudiantes que trabajan obtienen resultados educativos que no corresponden con las expectativas institucionales, la incorporación al empleo es necesaria en el caso de algunas disciplinas en las que se exige experiencia en el campo laboral.

Como indica Guzmán (2007) los estudiantes que trabajan son diversos. Sus razones para laborar, el tiempo utilizado en esta actividad y tipo de empleo, indican diferencias entre este grupo de jóvenes. Si bien en parte esto tiene que ver con la experiencia de los sujetos, se muestra la existencia de un mercado laboral segmentado por género, edad y nivel

educativo. Con gran frecuencia, el trabajo juvenil se desarrolla en torno a actividades remuneradas no formales, empleos temporales, sin seguridad social y en actividades que no reflejan su formación o intereses. Constituyendo una esfera de alto contraste, quienes pueden incorporarse a empleos bajo esquemas de seguridad, bien remunerados, al igual que quienes no trabajan por necesidad económica, representan un grupo claramente diferenciado de aquellos que lo hacen para sostener sus estudios o para mejorar los ingresos de la familia.

De tal manera, las variables que se incluyen en la dimensión de condiciones laborales que se mencionan a continuación, hacen alusión a las diferencias relativas a qué proporción de los alumnos que conforman las siete generaciones desarrolla actividades remuneradas, su horario de trabajo, sus motivos y la relación entre su carrera y el trabajo que desempeñan. Estos elementos permitirán configurar con cierta claridad el universo de vida de los alumnos que laboran y la afectación que esta duplicidad de compromisos les representa para la vida escolar.

Cuadro. 6 Condiciones laborales.

Trabaja					Razón de trabajo				
Indicador	NI	1r	2º	3r	Indicador	NI	1r	2º	3r
Sí	1244 35.9%	2395 41.1%	1251 42.2%	763 38.4%	Pagar estudios	450 37.1%	343 44.9%	202 49.5%	70 46.7%
No	2128 61.3%	3437 58.9%	1711 57.8%	1226 61.6%	Ayudar al gasto	256 21.1%	145 19.0%	64 15.7%	22 14.7%
Horas a la semana					Sostener familia	136 11.2%	65 9%	43 10.5%	17 11.3%
Indicador	NI	1r	2º	3r	Por ind. Económica	216 17.8%	93 12.2%	44 10.8%	15 10.0%
Menos de 10	246 20.0%	225 29.1%	109 26.7%	30 20.0%	Experiencia Laboral	452 12.2%	339 14.1%	204 16.3%	26 17.3%
De 10 a 20	313 25.4%	243 31.4%	132 32.4%	497 32.7%					
Más de 20	674 54.7%	306 40%	167 40.9%	71 47.3%					
Relación trabajo-estudios					Espacio laboral donde esperado al concluir tus estudios				
Indicador	NI	1r	2º	3r	Indicador	NI	1r	2º	3r
Totalmente	160 13.1%	99 12.9%	65 15.6%	24 16.0%	Escuela	284 8.8%	214.0 11.2%	107 10.5%	29 9.4%
Frecuentemente	191 15.6%	139 18.1%	66 15.8%	31 20.7%	Sector público	1128 35.0%	815.0 42.6%	458 0% ^{45.}	152 49.5%
En ocasiones	378 30.9%	253 33%	152 36.5%	40 26.7%	Empresa	1116 34.7%	528.0 27.6%	280 27.5%	73 23.8%
Nunca	495 40.4%	277 36.1%	134 32.1%	55 36.7%	Negocio de familia	18 0.6%	17.0 0.9%	5 0.5%	1 0.3%
					Negocio personal	1217 13.1%	830 14.5%	405 13.7%	

NI se refiere a los resultados obtenidos al ingreso a la UAM-A, 1r al primer año, 2º a los resultados del segundo año y 3r año.

Los resultados sobre la dimensión de condiciones laborales nos indican que existe correspondencia entre este grupo de jóvenes y los alumnos de otras instituciones, estudiados por otros autores indicados líneas arriba. La mitad de los jóvenes que ingresaron a alguna de las carreras de CS en el periodo analizado, mencionó que laboraba. Un grupo de jóvenes (la quinta

parte) dedica menos de 10 horas a la semana, lo cual sería indicativo de actividades de apoyo a un negocio familiar. Se incrementa el grupo que menciona una dedicación de entre 11 y 19 horas a la semana.

Esto puede explicarse si consideramos que en los últimos años de la trayectoria la necesidad de realizar el trabajo terminal y el servicio social resultan incompatibles con el trabajo. Hacia el tercer año es mayor la proporción de quienes consideran que su trabajo y estudios están relacionados respecto al ingreso, lo que es claramente comprensible en tanto que ya cuentan con mayores conocimientos para ingresar al mercado laboral.

El tiempo que utilizan para trabajar nos obliga a reflexionar acerca de las condiciones en las que realiza sus estudios este grupo de alumnos. La cuarta parte de todos los encuestados dedican más de cuatro horas diarias para trabajar, por lo que únicamente pueden disponer el tiempo que resta para sus labores escolares y por ende, no tienen una concentración exclusiva. Algunos autores han mostrado cómo en los primeros años de estudio, se abre una brecha entre estas actividades que implica menor involucramiento de los jóvenes con sus estudios y en consecuencia, menores resultados académicos respecto a quienes únicamente estudian (Guzmán, 2007).

3.3. *Trayectoria previa*

La escolaridad representa un cúmulo de experiencias que generan conocimientos específicos, habilidades y pautas de acción que influyen en el comportamiento de los sujetos al enfrentarse a nuevos espacios escolares, con base en un conjunto de procesos mediante los cuales se ha generado la *socialización secundaria* que incorpora a las nuevas generaciones a pautas de comportamiento comunes (Durkheim, 1997).

La dimensión de trayectoria escolar previa expresa una multiplicidad de experiencias sociales, culturales y cognitivas que dan cuenta del desempeño obtenido por los jóvenes antes de ingresar a la UAM e hipotéticamente influye en los comportamientos y prácticas desarrolladas en la universidad. El rezago en el bachillerato supondría un retraso en el tiempo que ha requerido un alumno para incorporarse al nivel superior, lapsos de inactividad académica y en consecuencia, una separación de su grupo de edad. Los efectos de esto serían observables en una cierta incapacidad para tener continuidad en la

trayectoria, incorporarse social y académicamente a la universidad así como en un mayor periodo de tiempo que el especificado en el plan de estudios, para egresar.

Con base en las variables contenidas en esta dimensión se espera identificar al grupo de estudiantes que tiene antecedentes de rezago, quienes estarían en mayor riesgo de atrasarse a lo largo de su estancia en la UAM.

Cuadro 7. Trayectoria previa por tipo de escuela y número de años empleados.

	Tipo de primaria	Tipo de secundaria	Tipo de bachillerato	Años empleados para concluir el bachillerato	
Pública	2599 79.3%	2728 83.9%	2500 75.2%	Dos	143 4.2%
Privada	677 20.7%	523 16.1%	823 24.8%	Tres	2590 75.7%
				Cuatro	471 13.8%
				Más de cuatro	216 6.3%

Un grupo reducido adelantó materias, pues concluyó sus estudios de bachillerato en dos años. Alrededor del 20% requirió más tiempo, lo cual muestra que sufrieron rezago escolar. Es posible que este grupo utilice más tiempo para concluir su carrera que el especificado en su plan de estudios, por lo cual tienen antecedentes de irregularidad en sus trayectorias.

Una reflexión que parece obligatoria al observar estos datos, tiene que ver con el porcentaje de los jóvenes que tienen rezago previo. El grupo de jóvenes que se rezagaron en la preparatoria es considerablemente menor que el observado en la UAM. Como se verá en el siguiente capítulo, sólo una proporción cercana a la tercera parte de los estudiantes ha tenido una trayectoria continua, es decir, logra completar el número de créditos que corresponden a cada trimestre. Si la trayectoria previa no es un factor que influye fuertemente en el rezago en la UAM-Azcapotzalco, y teniendo en cuenta que la condición socioeconómica no es determinante, otros factores estarían relacionados con la reprobación de materias, el retiro temporal de los estudios y el abandono escolar. Esto intentará esclarecerse a lo largo de los siguientes capítulos.

3.4. Hábitos de estudio

Como se mencionó en la dimensión trayectoria previa, los hábitos de estudio expresan un conjunto de experiencias sociales, culturales y cognitivas que influyen en el desempeño

escolar de los jóvenes. Por medio de los hábitos de estudio, también denominados como prácticas de estudio o hábitos escolares, podemos conocer la manera como los alumnos se conducen en las clases, fuera del aula y se relacionan con sus profesores y compañeros.

El conjunto de variables que contiene la dimensión de hábitos de estudio se basa en un tipo de información generada a partir de lo que indican los propios estudiantes acerca de sí mismos, es decir, no es información generada por un investigador con independencia de la opinión de su objeto de estudio. Esta metodología toma distancia de otras que aluden a la observación de las experiencias en el aula, en espacios externos, o bien otro tipo de indagaciones entre los profesores y demás actores sociales.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, por medio de las variables utilizadas se intenta conocer si los alumnos asisten a clases, ponen atención, intervienen para expresar una duda o punto de vista, realizan resúmenes, esquemas, notas o solamente subrayan los textos, trabajan en equipo y cómo se organizan las sesiones en el aula. En síntesis, se pretende hacer observable cómo se llevan a cabo las clases y en consecuencia, una parte del proceso educativo. Entre otros aspectos, esto tiene que ver con cuál es el papel de los alumnos y los profesores para identificar de qué manera se acercan o toman distancia estas prácticas de los elementos especificados en los programas de estudio.

Cuadro 8. Prácticas escolares de los alumnos de la dimensión *Hábitos de estudio*.

Asistencia a clases				Ser puntual				Escuchar a maestros				Tomar apuntes			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1957 99.1%	1011 99.4%	305 99.3%	Con frecuencia	1952 98.4%	1010 99.3%	302 98.4%	Con frecuencia	1975 99.7%	1014 99.7%	306 99.7%	Con frecuencia	1936 97.8%	1004 98.7%	304 99.0%
Nunca	18 0.9%	6 0.6%	2 0.7%	Nunca	31 1.6%	7 0.7%	5 1.6%	Nunca	5 0.3%	3 0.3%	1 0.3%	Nunca	43 2.2%	13 1.2%	3 1.0%
Tomar dictado				Discutir puntos de vista				Trabajar en equipo				Los profesores entregan los trabajos con correcciones:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1368 69.4%	715 70.3%	230 74.9%	Con frecuencia	1357 72.7%	727 71.5%	212 69.1%	Con frecuencia	1547 79.9%	803 78.9%	234 76.2%	Con frecuencia	1680 84.7%	802 78.8%	229 74.6%
Nunca	604 30.6%	302 29.7%	77 25.1%	Nunca	509 27.3%	290 28.5%	95 30.9%	Nunca	390 20.1%	214 21.0%	73 23.8%	Nunca	303 15.3%	215 21.1%	78 25.4%
Realizar preguntas				Preparar clase											
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r								
Con frecuencia	1528 77.3%	792 77.9%	250 81.4%	Con frecuencia	1229 62.0%	698 68.6%	232 75.6%								
Nunca	448 22.7%	225 22.1%	57 18.6%	Nunca	754 38.0%	319 31.4%	75 24.4%								

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 9. **Forma de organización de la clase** de la dimensión *Hábitos de estudio*.

Exponen los maestros				Los maestros dictan				Se realizan dinámicas			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1879	993	300	Con frecuencia	571	1017	139	Con frecuencia	1338	684	190
	95.5%	97.6%	97.7%		29.0%	100%	45.3%		68.4%	67.3%	61.9%
Nunca	88	24	7	Nunca	1396	0	168	Nunca	618	333	117
	4.5%	2.3%	2.3%		71.0%	0%	54.7%		31.6%	32.7%	38.1%
Exponen alumnos				Intervienen distintos alumnos				Los maestros preguntan			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1183	716	235	Con frecuencia	1456	773	229	Con frecuencia	1791	970	280
	60.2%	70.4%	76.5%		74.5%	76.0%	74.6%		91.2%	95.4%	91.2%
Nunca	781	301	72	Nunca	492	244	78	Nunca	173	47	27
	39.8%	29.6%	23.5%		25.3%	23.9%	25.4%		8.8%	4.6%	8.8%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 10. **Trabajo con las lecturas** de la dimensión *Hábitos de estudio*.

Al hacer las lecturas hago resúmenes:				Al hacer las lecturas hago diagramas:				Al hacer las lecturas hago esquemas:			
Indicador	1r	2°	3r*	Indicador	1r	2°	3r*	Indicador	1r	2°	3r*
Sí	1710 87.2%	897 88.2%	N/A	Sí	754 38.3%	421 41.4%	N/A	Sí	986 50.3%	547 53.8%	N/A
No	250 12.8%	120 11.8%	N/A	No	1215 61.7%	596 58.6%	N/A	No	975 49.7%	470 46.2%	N/A
Siempre	N/A	N/A	287 93.5%	Siempre	N/A	N/A	139 45.3%	Siempre	N/A	N/A	169 55.0%
Casi siempre	N/A	N/A	20 6.5%	Casi siempre	N/A	N/A	168 54.7%	Casi siempre	N/A	N/A	138 45.0%
Al hacer las lecturas hago fichas:				Al hacer las lecturas hago notas:				Al hacer las lecturas hago subrayado:			
Indicador	1r	2°	3r*	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r*
Sí	993 50.7%	443 43.6%	N/A	Sí	1114 57.0%	603 59.3%	N/A	Sí	1833 93.0%	927 91.2%	N/A
No	965 49.3%	574 56.4%	N/A	No	840 43.0%	414 40.7%	N/A	No	138 7.0%	90 8.8%	N/A
Siempre	N/A	N/A	138 45.0%	Siempre	N/A	N/A	187 60.9%	Siempre	N/A	N/A	284 92.5%
Casi	N/A	N/A	169	Casi	N/A	N/A	120	Casi	N/A	N/A	23

siempre 55.0% siempre 39.1% siempre 7.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 11. Lecturas utilizadas de la dimensión Hábitos de estudio.

Bibliografía del programa				Bibliografía que busco				Antologías			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1852 94.4%	995 97.8%	296 96.4%	Con frecuencia	1277 64.8%	670 65.8%	190 61.9%	Con frecuencia	1852 94.4%	481 47.3%	133 43.3%
Nunca	109 5.6%	22 2.16%	11 3.6%	Nunca	694 35.2%	347 34.1%	117 38.1%	Nunca	109 5.6%	536 52.7%	174 56.7%
Revistas especializadas				Enciclopedias				Libros de texto			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	614 31.3%	367 36.1%	128 41.7%	Con frecuencia	1303 66.6%	591 58.1%	181 59.0%	Con frecuencia	1499 76.4%	772 75.9%	244 79.5%
Nunca	1347 68.7%	650 63.9%	179 58.3%	Nunca	653 33.4%	426 41.8%	126 41.0%	Nunca	462 23.6%	245 24.1%	63 20.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 12. Lugar de obtención de lecturas de la dimensión Hábitos de estudio.

Obtengo los libros: en la biblioteca				Obtengo los libros: en otra biblioteca				Obtengo los libros: los compro			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1812 91.8%	904 88.9%	267 87.0%	Con frecuencia	547 27.9%	307 30.2%	119 38.8%	Con frecuencia	898 45.9%	478 47.0%	124 40.4%
Nunca	161 8.2%	112 11.0%	40 13.0%	Nunca	1417 72.1%	709 69.7%	188 61.2%	Nunca	1059 54.1%	538 52.9%	183 59.6%
Obtengo los libros: los fotocopio				Obtengo los libros: los pido prestados				Obtengo los libros: Vía Internet			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1701 86.3%	904 88.9%	275 89.6%	Con frecuencia	829 42.3%	503 49.5%	162 52.8%	Con frecuencia	936 47.4%	515 50.7%	169 55.0%
Nunca	271 13.7%	112 11.0%	32 10.4%	Nunca	1132 57.7%	513 50.5%	145 47.2%	Nunca	1040 52.6%	501 49.3%	138 45.0%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Con base en los resultados, observamos que la percepción de la mayoría de los alumnos de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología es que llevan a cabo de manera frecuente **prácticas académicas** como asistir a clase, ser puntuales, escuchar a los profesores y tomar apuntes, es decir, las actividades que les posibilitan tener derecho a ser evaluados de acuerdo con la Legislación de la UAM (2005), donde se indican como requisitos básicos asistir al 80% de las sesiones y guardar buena conducta.

De nueva cuenta llama la atención que no parezca haber correspondencia entre estos resultados y el rezago que muestra cerca del 70% de los jóvenes que conforman la población de estudio. Si la percepción de los alumnos en efecto corresponde con sus hábitos de estudio, entonces existen otros elementos que darían respuesta al porqué reprobaban y se rezagan.

En relación con el grupo de variables relativas a la **forma de organización de la clase**, un grupo de jóvenes adquiere la práctica de realizar preguntas, preparar la clase, trabajar en equipo y discutir sus puntos de vista con el profesor a medida que avanzan en su trayectoria. Sin embargo, en apariencia sus maestros pierden el hábito de corregir los trabajos escritos, cuestión que no es esperable. En cuanto a la **dinámica establecida por los profesores** para la realización de la clase, es común que éstos expongan el tema y realicen preguntas. En menor grado se vislumbra la participación, la realización de dinámicas y la exposición de los alumnos, pero aumenta hacia el tercer año, mostrando que para los profesores es cada vez más necesario incentivar a los estudiantes en la preparación de un tema.

Los alumnos **trabajan con sus lecturas** sobretodo subrayando los textos y realizando resúmenes. Contrariamente, actividades que requieren un mayor nivel de dedicación y complejidad, como lo son los diagramas, esquemas, fichas y notas de comentario, son actividades que realizan menos de la mitad de los encuestados. Sin embargo, es notable que adquieren el hábito de realizar estas actividades en mayor medida al término del tercer año de estudios. La mayoría utiliza la bibliografía del programa o fotocopia los textos. El uso de revistas especializadas se incrementa hacia el final de la trayectoria, lo que de es comprensible conforme se incorporan al área de concentración y requieren material con un mayor nivel técnico. Como forma **de obtención de las lecturas** lo más accesible para los alumnos es la biblioteca de la Unidad y las fotocopias, sólo una proporción los compra.

No deja de ser interesante que al parecer no exista correspondencia entre estos resultados y el nivel de rezago. Si la gran mayoría de los jóvenes considera que lleva a cabo de manera habitual el subrayado de sus textos, la realización de resúmenes, asiste, es puntual, pone atención y prepara su clase pero a pesar de ello se rezaga cerca del 70%, es probable que la metodología utilizada para recabar la información al respecto de esta dimensión, no otorgue información que permita conocer los hábitos de estudio. Ahora bien, si en efecto los estudiantes tienen una percepción lo suficientemente parecida a lo que en realidad llevan a cabo, entonces existen elementos adicionales a las prácticas de estudio, para identificar el rezago de los alumnos.

3.5. Percepción de actores. Opinión de los estudiantes acerca de sus profesores y actividades escolares.

El tema de la percepción en ha sido ampliamente estudiado por la Antropología. La perspectiva antropológica ha interpretado las percepciones a partir de los dispositivos corporales o sentidos (oído, vista, tacto) con los que los sujetos captan el mundo, que están mediadas por el plano de las actitudes, valores y creencias, es decir, los aparatos culturales y económicos en los que se desarrolla la vida social (Howes, 2004). Las percepciones representan una forma de apropiación subjetiva de la realidad, y por tanto las experiencias adquieren significado en contextos particulares donde existen condiciones claramente diferenciables entre los grupos y dentro de éstos, entre los individuos.

Si bien comparten un conjunto de *estructuras significantes* con los valores sociales, las actitudes, las creencias y los roles, las percepciones pueden ser consideradas como las “guías” que proporcionan los referentes a partir de los cuales se asignan calificativos para las características del entorno (Vargas, 1994), o bien al evaluar las relaciones sociales y los procesos en los que se desenvuelven los sujetos en su vida cotidiana. En tanto que expresan una opinión, las percepciones representan una esfera de gran importancia cuando se pretende conocer cómo influyen un conjunto de elementos en el desenvolvimiento cotidiano de una población de estudio.

La dimensión de percepción de actores de la presente investigación, está constituida por un conjunto de variables construidas a partir de la opinión de los alumnos en torno a: los elementos considerados por los profesores para calificarlos, su dominio del tema y sus

hábitos en el salón de clase. Se trata entonces, de información que da cuenta, *a partir de lo que expresan los alumnos*, de cómo se llevan a cabo las clases.

En esa medida, se trata de un tipo de dato estadístico construido con base en un cuestionario cerrado y no de una metodología que rescate el nivel de significación de los informantes, propia del método cualitativo. Por otro lado, la información tiene la cualidad de mostrar resultados comparables y su variación en el tiempo, con lo cual se puede observar cómo afectan los diversos elementos en la percepción de los alumnos. En conjunto, las variables permiten hacer visibles los recursos didácticos utilizados por los profesores, a partir de los cuales se puede inferir un modelo pedagógico.

Debido a la extensión de las variables, las variables contenidas en esta dimensión se han agrupado por subrubros, de manera que la información se puede leer con un orden lógico. El criterio para agrupar las variables se fundamenta en las diferencias que tienen al representar aspectos distintos de la evaluación, los hábitos de los profesores, su dominio del tema, su capacidad para hacerse accesibles a los alumnos y sus estilos particulares para organizar la clase. El primer grupo de variables corresponde a los elementos considerados en la evaluación, los cuales se han separado en exámenes, trabajos escritos, hábitos, participación, autoevaluación y proyectos. Estos distintos elementos mostrarían dos criterios: los que avalúan el desempeño académico de los alumnos (medido por medio de exámenes, participación, trabajos escritos y proyectos) y los que lo hacen por medio de los hábitos o actitudes mostradas hacia el profesor (puntualidad y conducta).

En el caso de los elementos que hacen referencia a lo que los alumnos opinan, de nueva cuenta mostrarían tres grandes tipos de factores a considerar en el análisis de los recursos didácticos y el modelo pedagógico que imprimen los académicos en sus clases. El primero corresponde a aspectos formales, que indican el cumplimiento de normas establecidas organizacionalmente, estos son los que se han agrupado como: hábitos y estilo del profesor. Para el cumplimiento de normas se considera si asisten a clase y son puntuales, mientras que el estilo del profesor contiene si los profesores indican el tema de la siguiente clase, presentan el programa al inicio del curso y lo respetan, acuerdan el criterio de evaluación y utilizan medios audiovisuales para su clase.

El segundo tiene que ver con las actividades externas al salón de clase, mismas que son un

apoyo a la formación que los alumnos reciben en el aula, y representan un área de socialización. En este caso se encuentran el fomento para la asistencia a eventos científicos y culturales, el trabajo colectivo fuera del aula y la cooperación entre estudiantes. Finalmente, el tercer grupo se compone de las variables relacionadas con las habilidades académicas, éstas son las que refieren el dominio del tema que tienen los profesores: si preparan su clase, son claros, conocen el tema, relacionan el contenido con temas actuales y aclaran las dudas. Adicionalmente, en este grupo se encuentran las que se han denominado como “accesibilidad de los profesores”, pues hacen referencia a la receptividad de las inquietudes de los estudiantes, es decir si son accesibles, aceptan la discusión y fomentan las asesorías.

Este último grupo de variables podría ser la que tiene un mayor “peso” o influencia en la trayectoria de los alumnos debido a que hace referencia no sólo a las habilidades académicas de los profesores, sino a su capacidad para generar un ambiente favorable al intercambio, la socialización y la cooperación. En conjunto, la información representa diversos elementos que pueden mostrar el método didáctico-pedagógico de los profesores de la UAM-Azcapotzalco para las siete generaciones analizadas, a partir de la percepción de los alumnos.

Cuadro 13. Elementos considerados en la evaluación del tipo “exámenes” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de exámenes escritos:				El profesor asigna la calificación por medio de exámenes orales			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1965	1011	306	Con frecuencia	680	382	129
	99.4%	99.4%	99.7%		34.4%	37.56%	42.0%
Nunca	12	6	1	Nunca	1295	635	178
	0.6%	0.6%	0.3%		65.6%	62.44%	58.0%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 14. Elementos considerados en la evaluación del tipo “trabajos escritos” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de controles de lectura:				El profesor asigna la calificación por medio de trabajos:			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1802	907	270	Con frecuencia	1917	983	293
	91.3%	89.18%	87.9%		97.2%	96.6%	95.4%
Nunca	172	110	37	Nunca	55	34	14
	8.7%	10.8%	12.1%		2.8%	3.34%	4.6%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 15. Elementos considerados en la evaluación del tipo “hábitos” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de de puntualidad:				El profesor asigna la calificación por medio conducta:			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	1208	655	184	Con frecuencia	654	300	84
	61.6%	64.4%	59.9%		33.4%	29.5%	27.4%
Nunca	753	362	123	Nunca	1306	717	223
	38.4%	35.6%	40.1%		66.6%	70.5%	72.6%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 16. Elementos considerados en la evaluación del tipo “realización de proyectos” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de planos o maquetas:				El profesor asigna la calificación por medio de experimentos o prototipos:				El profesor asigna la calificación por medio de prácticas de campo:			
Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r	Indicador	1r	2º	3r
Con frecuencia	242	118	45	Con frecuencia	229	119	46	Con frecuencia	290	182	63
	12.4%	11.6%	14.7%		11.7%	11.7%	15.0%		14.9%	17.9%	20.5%
Nunca	1711	899	262	Nunca	1726	898	261	Nunca	1657	835	244
	87.6%	88.4%	85.3%		88.3%	88.3%	85.0%		85.1%	82.1%	79.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 17. Elementos considerados en la evaluación del tipo “evaluación colectiva o autoevaluación” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de autoevaluación:				El profesor asigna la calificación por medio de evaluación colectiva:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	352	145	53	Con frecuencia	332	161	47
	18.0%	14.2%	17.3%		16.9%	15.8%	15.3%
Nunca	1608	872	254	Nunca	1628	856	260
	82.0%	85.7%	82.7%		83.1%	84.1%	84.7%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 18. Elementos considerados en la evaluación del tipo “participación” de la dimensión *Percepción de actores*.

El profesor asigna la calificación por medio de participación en clase:				El profesor asigna la calificación por medio de asistencia:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1820	931	278	Con frecuencia	1584	839	252
	92.0%	91.5%	90.6%		80.1%	82.5%	82.1%
Nunca	158	86	29	Nunca	393	178	55
	8.0%	8.4%	9.4%		19.9%	17.5%	17.9%
El profesor asigna la calificación por medio de exposiciones individuales:				El profesor asigna la calificación por medio de exposiciones grupales:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1447	739	241	Con frecuencia	1448	733	247
	74.0%	72.6%	78.5%		73.7%	72.1%	80.5%
Nunca	508	278	66	Nunca	516	284	60
	26.0%	27.3%	21.5%		26.3%	27.9%	19.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 19. Hábitos de los profesores de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores asisten a clases:				Los profesores son puntuales:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1973	1012	304	Con frecuencia	1890	971	295
	99.4%	99.5%	99.0%		95.4%	95.5%	96.1%
Nunca	12	5	3	Nunca	91	46	12
	0.6%	0.5%	1.0%		4.6%	4.5%	3.9%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 20. Accesibilidad de los profesores de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores son accesibles:				Los profesores aceptan la discusión:				Los profesores fomentan las asesorías			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1834	930	276	Con frecuencia	1781	896	254	Con frecuencia	1599	842	247
	92.3%	91.4%	89.9%		90.0%	88.1%	82.7%		82.6%	82.8%	80.5%
Nunca	152	87	31	Nunca	198	121	53	Nunca	338	175	60
	7.7%	8.5%	10.1%		10.0%	11.9%	17.3%		17.4%	17.2%	19.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 21. Fomento de actividades externas al salón de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores promueven la asistencia a eventos científicos y culturales:				Los profesores promueven el trabajo colectivo fuera del salón:				Se fomenta la cooperación entre alumnos:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1087	493	153	Con frecuencia	1061	605	189	Con frecuencia	1635	842	235
	55.1%	48.5%	49.8%		53.9%	59.5%	61.6%		83.6%	82.8%	76.5%
Nunca	886	524	154	Nunca	909	412	118	Nunca	320	175	72
	44.9%	51.5%	50.2%		46.1%	40.5%	38.4%		16.4%	17.2%	23.5%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 22. Dominio del tema de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores preparan su clase:				Los profesores son claros:				Los profesores conocen su materia:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1942	993	300	Con frecuencia	1904	978	294	Con frecuencia	1948	1002	300
	98.0%	97.6%	97.7%		96.1%	96.2%	95.8%		97.9%	98.5%	97.7%
Nunca	39	24	7	Nunca	78	39	13	Nunca	41	15	7
	2.0%	2.3%	2.3%		3.9%	3.83%	4.2%		2.1%	1.5%	2.3%
Los profesores relacionan el contenido de la materia con problemas actuales:				Los profesores aclaran los conceptos:							
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r				
Con frecuencia	1818	931	266	Con frecuencia	1842	997	292				
	91.7%	91.5%	86.6%		93.0%	98.0%	95.1%				
Nunca	165	86	41	Nunca	139	20	15				
	8.3%	8.5%	13.4%		7.0%	2%	4.9%				

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 23 **Estilo del profesor** de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores indican el tema de la siguiente clase:				Los profesores usan material audiovisual:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1483 74.8%	769 75.6%	237 77.2%	Con frecuencia	1315 66.8%	618 60.7%	187 60.9%
Nunca	499 25.2%	248 24.4%	70 22.8%	Nunca	655 33.2%	399 39.2%	120 39.1%

Los profesores presentan el programa al iniciar el curso:				Los profesores respetan el programa:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1915 97.3%	987 97.0%	296 96.4%	Con frecuencia	1857 94.7%	945 92.9%	285 92.8%
Nunca	54 2.7%	30 2.9%	11 3.6%	Nunca	104 5.3%	72 7.1%	22 7.2%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Cuadro 24. **Estilo del profesor** de la dimensión *Percepción de actores*.

Los profesores presentan las formas de evaluación al inicio del curso:				Los profesores respetan las formas de evaluación:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1932 98.4%	999 98.2%	299 97.4%	Con frecuencia	1892 96.7%	974 95.7%	293 95.4%
Nunca	31 1.6%	18 1.7%	8 2.6%	Nunca	65 3.3%	43 4.2%	14 4.6%

Se fomenta la creatividad:				Se fomenta la comunicación oral y escrita:			
Indicador	1r	2°	3r	Indicador	1r	2°	3r
Con frecuencia	1747 88.7%	859 84.5%	247 80.5%	Con frecuencia	N/A	951 93.5%	282 91.9%
Nunca	222 11.3%	158 15.5%	60 19.5%	Nunca	N/A	66 6.5%	25 8.1%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

La percepción de los alumnos al respecto de la forma de evaluación de los cursos, indica que los profesores utilizan diversos elementos. La mayoría de los encuestados son evaluados por medio de **exámenes** escritos y de trabajos escritos como los controles de lectura y otras tareas.

Por otro lado, en lo referente a los **hábitos** la mayoría de los estudiantes indica que la puntualidad es utilizada para la evaluación, pero los profesores no utilizan la conducta de manera habitual. Tampoco es común que los profesores soliciten la **realización de proyectos**, lo cual es entendible en Ciencias Sociales. La **participación** es una actividad común para evaluar, lo que se entiende en un área donde el intercambio de ideas es fundamental en el proceso de enseñanza. No se observan cambios considerables entre el primero, segundo y tercer año de estudios.

Según se observa con estos resultados, los profesores toman en cuenta fundamentalmente los elementos indicados en los programas de estudio pues en esta división los exámenes escritos, los trabajos, la participación y la entrega de controles de lectura se precisan como las actividades a evaluar en las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología.

La percepción de los encuestados al respecto del cumplimiento de los aspectos formales es de nueva cuenta satisfactorio. Si bien respecto a sus **hábitos** los profesores de esta división académica son accesibles, lo son en una proporción ligeramente menor hacia el final de la trayectoria, lo que no esperaríamos encontrar.

En cuanto al grupo de variables que hacen referencia al **estilo del profesor**, los maestros suelen presentar y respetar el programa del curso, las formas de evaluación, fomentan la creatividad así como la comunicación oral y escrita. En cuanto al **fomento de actividades externas al salón de clase**, únicamente la mitad de los jóvenes mencionan que se fomenta el trabajo colectivo fuera del aula. Aunque aumenta hacia el final de la trayectoria, las actividades extra-clase no parecen ser un elemento altamente valorado por los docentes.

Si bien las variables que se refieren a los aspectos académicos muestran que los alumnos perciben un buen desempeño de parte de sus profesores, hacia el tercer año de estudios los alumnos consideran en menor medida que sus profesores tienen dominio del tema y

son accesibles. Esto mostraría un decremento en las prácticas que posibilitan un aprendizaje significativo para el acercamiento entre los compañeros de clase y entre el profesor y los alumnos, el fomento de la creatividad y la cooperación así como el uso de herramientas electrónicas. Esto no es esperable al acercarse el último año de estudios, que puede considerarse como un periodo de consolidación de los conocimientos adquiridos y de la integración a la UAM.

De nueva cuenta llama la atención que estos resultados no correspondan con los que se refieren al desempeño de los estudiantes. El cumplimiento de las actividades básicas como la puntualidad, la claridad, el dominio del tema, las posibilidades de discutir los puntos de vista, el fomento de la comunicación oral y escrita, entre otras, son habituales de acuerdo con poco más del 80% de los alumnos. Contrariamente, como se verá en el siguiente capítulo sólo una proporción cercana al 25% de los jóvenes tiene una trayectoria continua. De manera que es posible que el método utilizado para conocer los elementos considerados en esta dimensión, no sea el más adecuado y que el modelo pedagógico de los profesores pueda ser construido con base en otra metodología como por ejemplo la observación del comportamiento de los sujetos en diversos espacios.

Sin embargo, es necesario reflexionar en torno al hecho en particular. Es posible que los alumnos muestren tal respeto y admiración a la figura de sus profesores que los conduzca a reconocer el papel que éstos desempeñan en el aula como una expresión de su nivel académico y presencia, sin diferenciarlo de manera adecuada con sus hábitos y prácticas habituales.

3.6. Organización trimestral

La percepción de los estudiantes respecto al uso del tiempo en las doce semanas que tiene el trimestre es un elemento de interés debido a que expresa su percepción acerca de la cobertura de los programas de estudio, la facilidad o dificultad con la que pueden realizar las tareas y trabajos escolares así como el conflicto que representa para quienes trabajan el realizar las dos actividades de manera simultánea.

Estos cuatro elementos ponen en juego, si bien de manera general, las posibilidades de desarrollar actividades de diversa naturaleza en el periodo de tiempo que establece el ciclo

escolar de la UAM. En un sentido, se trata de actividades formales establecidas en el plan de estudios (cubrir los programas y realizar las tareas), mientras que otro grupo se constituye como parte de las actividades universitarias, entre las cuales se encuentran las deportivas, culturales y los talleres de la universidad. Por último, una de estas variables se refiere a las posibilidades que, desde el punto de vista de los propios estudiantes, tienen para desarrollar sus estudios y un empleo de manera simultánea.

Cuadro 25. Organización administrativa.

Trimestre permite cubrir programas					Trimestre permite hacer tareas				
Indicador	NI	1r	2°	3r	Indicador	NI	1r	2°	3r
Con frecuencia	N/A	1718	795	218	Con frecuencia	N/A	1733	834	244
		86.6%	78.3%	71.0%			87.6%	82.0%	79.5%
Casi nunca o nunca	N/A	265	220	89	Casi nunca o nunca	N/A	245	181	63
		13.4%	21.7%	29.0%			12.4%	17.8%	20.5%
Trimestre permite hacer otra act. Univ.					Trimestre permite trabajar				
Indicador	NI	1r	2°	3r	Indicador	NI	1r	2°	3r
Con frecuencia	N/A	968	507	133	Con frecuencia	N/A	1015	515	156
		49.3%	49.9%	43.3%			52.2%	50.6%	50.8%
Casi nunca o nunca	N/A	997	508	174	Casi nunca o nunca	N/A	931	500	151
		50.7%	50.0%	56.7%			47.8%	49.2%	49.2%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Los resultados referentes a la dimensión organización administrativa nos indican que es considerable la proporción de quienes opinan que pueden cubrir los programas y hacer las tareas. Sin embargo, aumenta la proporción de quienes, conforme avanzan en sus estudios, consideran que no pueden realizar las actividades mencionadas.

La primera reflexión que se desprende de estos datos apunta a dos cuestiones. Quienes han logrado aprobar la mayoría de sus UEA deben perfilarse hacia la cobertura de los requisitos de egreso, esto es, el servicio social y el trabajo terminal. Adicionalmente, en este período está más presente en los estudiantes la necesidad de obtener experiencia laboral o comenzar a explorar su ámbito laboral para colocarse, al egreso, en mejores espacios. Todas estas actividades representarían mayor dificultad para la entrega de trabajos y tareas. Adicionalmente, las áreas de especialización que se deben cursar a partir de los últimos trimestres implican un mayor nivel de complejidad, lo que igualmente generaría un mayor nivel de dificultad en la cobertura del programa del curso y las tareas.

En el caso de los alumnos que tienen un nivel de rezago considerable y que por ende, cursan UEA de diversos trimestres, representa una dificultad cada vez mayor el poder llevar a cabo las actividades escolares que solicitan los profesores, pues los alumnos están

sujetos a distintas temáticas y niveles de complejidad en sus cursos. Es esperable que conforme haya un mayor avance en la trayectoria, el número de materias no aprobadas se incremente suponiendo que ello incluye a las UEA que los alumnos adeudan por haber reprobado y las que no pueden cursar por estar sujetas a seriación. De tal manera, para quienes trabajan (sobre todo en el caso de los que lo hacen de tiempo completo) representaría una dificultad mayor realizar las actividades escolares y laborales de manera simultánea, sobretodo es el caso de los más rezagados.

Estos elementos evidencian que el modelo trimestral de la UAM, pensado para optimizar las actividades académicas en un periodo de tiempo muy corto, es un sistema vertiginoso, que requiere la dedicación exclusiva de los alumnos a sus estudios. *De tal manera, resulta evidente que las actividades escolares y las laborales son incompatibles y por tanto, que a medida que hay una mayor dispersión en el tipo de labores (tanto escolares como laborales), es más difícil obtener resultados escolares satisfactorios.*

3.7. Relación entre la escolaridad del padre y de la madre e índice de escolaridad de la familia.

Hasta este momento la descripción de las dimensiones utilizadas se ha realizado por medio de la lectura de la distribución del total de las respuestas captadas en cada una de las variables. Los resultados han mostrado que en apariencia no hay una influencia concluyente de las condiciones socioeconómicas sobre la trayectoria escolar, sino que el rezago se manifiesta de manera generalizada en las carreras de Ciencias Sociales y a lo largo de todo el tiempo que los estudiantes permanecen en la UAM-A. De manera que es necesario explorar con mayor detenimiento los factores mencionados, por medio de otros datos obtenidos con el análisis de las bases de datos disponibles. Se trata de tal manera de ahondar un poco más en los datos, con la intención de observarlos con un mayor nivel de profundidad.

Como se mencionó anteriormente, la escolaridad de los padres es una variable de gran importancia en la dimensión condiciones socioeconómicas, pues permite configurar un ambiente familiar en el que se desarrolla la vida cotidiana de los estudiantes, esto es, su contexto inmediato, socialización primaria y capital cultural. Con base en este planteamiento, la escolaridad del padre y la madre ha sido agrupada en sus indicadores

para hacer visible a qué nivel escolar accedió cada uno de ellos, de tal manera que sea posible observar tanto las similitudes entre ambos progenitores, como el papel que juegan en el proyecto familiar.

Como se mencionó en el primer capítulo, a lo largo del siglo XX ocurrieron una diversidad de transformaciones que implicaron procesos de inclusión social a bienes sociales como la escolaridad, la seguridad social y a procesos democráticos. Sin embargo, esta inclusión no ha sido eficaz en su totalidad, es decir, no es homogénea ni supone que la mayoría de quienes obtienen una oportunidad educativa logren completar su carrera. Siendo la escolaridad un medio de movilidad social, el identificar cómo se distribuye entre los padres de los alumnos que constituyen las siete generaciones analizadas permite conocer de qué manera han operado las oportunidades sociales en sus familias.

Esta reagrupación no pretende relacionar la escolaridad de los padres con sus ingresos o el tipo de trabajo que realizan pues no tenemos información al respecto, únicamente se establece bajo el supuesto de que la escolaridad de los padres puede brindar información acerca de cómo fueron utilizadas las oportunidades sociales en la familia de los encuestados y en consecuencia, se considera una forma de inferir un ambiente familiar. Los indicadores construidos indicarían tres grupos cuyas oportunidades sociales son distinguibles por el tipo de escolaridad alcanzada por los padres:

- 1) Escolaridad baja
- 2) Escolaridad media
- 3) Escolaridad alta.

La escolaridad baja corresponde a los estudios básicos, es decir, comprende a quienes mencionan que el padre o la madre ingresó o concluyó la primaria o secundaria, o bien no tiene escolaridad. Comprendiendo que hay diferencias entre el ingreso y el egreso de la escolaridad primaria y la secundaria, se han agrupado estas opciones asumiendo que corresponden a los estudios básicos y que sus diferencias intrínsecas son de menor consideración que las que hay entre este tipo de escolaridad y las siguientes. La escolaridad media corresponde a quienes ingresaron o completaron el bachillerato o una modalidad técnica posterior a este nivel educativo. Finalmente, la escolaridad alta comprende a quienes ingresaron o egresaron a una escuela de nivel superior, normal superior y posgrado.

Cuadro 26. Escolaridad del padre y la madre reagrupada.

Escolaridad del padre				
	NI	1r año	2° año	3r año
Baja	1499 47.1%	908 46.5%	474 47.6%	155 52.0%
Media	827 26.0%	495 25.3%	250 25.1%	69 23.2%
Alta	859 27.0%	551 28.2%	271 27.2%	74 24.8%
Escolaridad de la madre				
Baja	1807 56.5%	1127 57.3%	577 57.4%	184 61.7%
Media	853 26.7%	536 27.2%	284 28.3%	81 27.2%
Alta	540 16.9%	305 15.5%	144 14.3%	33 11.1%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Los resultados de la escolaridad reagrupada nos permiten observar que existe correspondencia con las cifras mostradas previamente. La mitad de la población son jóvenes cuyos padres tienen una escolaridad básica, ligeramente mayor para la madre. Estos muchachos provienen de familias en las que no era del todo accesible la obtención de una mayor escolaridad, aunque igualmente es posible que aquellos que en efecto tuvieron la posibilidad de ingresar a un mayor nivel escolar no pudieron aprovecharlo.

Tanto en el caso de la madre como del padre, aumenta ligeramente la proporción de quienes únicamente tienen una escolaridad básica, pero disminuye en el caso de quienes mencionan que su madre tiene una alta escolaridad, lo que refuerza el planteamiento indicado en líneas anteriores respecto a la permanencia de jóvenes con un nivel sociocultural bajo, en mayor medida que quienes provienen de esferas más favorecidas. Como fue posible observar en la descripción de las *Condiciones socioeconómicas*, no hay una influencia lo suficientemente sólida entre la escolaridad de los padres y el rezago escolar. Es decir, no son únicamente las condiciones socioeconómicas los factores que inciden en el rezago. Es necesario observar la relación que tiene con otras variables o con la suma de diversas variables.

A continuación se muestra el “cruce” entre las variables de la escolaridad de la madre y la del padre reagrupadas para observar a correspondencia entre ambos y con ello, el tipo de ambiente en el que viven los jóvenes que conforman la población de análisis.

Cuadro 27. Escolaridad del padre/escolaridad de la madre de los estudiantes de CSH.

Escolaridad del padre	Escolaridad de la madre						
		NI			1r año		
		Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
	Baja	1170	214	84	761	113	34
	79.7%	14.6%	5.7%	83.8%	12.4%	3.7%	
Media	366	328	109	224	217	49	
	45.6%	40.8%	13.6%	45.7%	44.3%	10.0%	
Alta	231	288	328	132	192	219	
	27.3%	34.0%	38.7%	24.3%	35.4%	40.3%	
	2º año			3r año			
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	
Baja	396	60	18	133	21	1	
	83.5%	12.7%	3.8%	85.8%	13.5%	0.6%	
Media	102	119	26	27	35	5	
	41.3%	48.2%	10.5%	40.3%	52.2%	7.5%	
Alta	72	98	99	24	23	26	
	26.8%	36.4%	36.8%	32.9%	31.5%	35.6%	

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Al observar detenidamente los datos, observamos que hacia el final de la trayectoria se hace más equiparable la proporción de quienes tienen a ambos padres con la misma escolaridad. En particular esto se observa para quienes indican que ambos padres tienen una escolaridad baja. Disminuye el porcentaje de quienes indican que ambos alcanzaron una alta escolaridad, pero se incrementa la de quienes tienen al padre con escolaridad alta y madre con baja escolaridad. Por otro lado, los jóvenes que indican que su madre tiene una alta escolaridad disminuyen a lo largo de los tres primeros años de la trayectoria.

¿Por qué una pequeña proporción de los jóvenes que tienen madre con alta escolaridad disminuye hacia el tercer año de estudios, mientras que aumenta la proporción de quienes tienen a ambos padres con baja escolaridad? Una posible interpretación es que la influencia de la madre en la permanencia escolar es mayor que la que ejerce el padre. Esto por supuesto es comprensible si tomamos en cuenta que tradicionalmente es la mujer, no el varón, quien tiene a su cargo el proyecto educativo de los hijos, siendo ella quien dedica tiempo para la resolución de tareas. Para las madres con escolaridad alta, sería posible

influir para que los hijos accedieran a otra institución de educación superior.

Se ha construido un índice de la escolaridad de ambos padres que agrupa el nivel académico de ambos, con el cual se pretende mostrar el ambiente sociocultural en donde se desarrollan los estudiantes, así como las oportunidades educativas que han tenido sus familias. El índice se construyó privilegiando el nivel escolar de la madre sobre la del padre, por ejemplo, cuando la madre tenía educación superior y el padre básica, se consideró la escolaridad básica.

Se privilegió la escolaridad de la madre por dos razones. Siendo la madre quien tiene a su cargo la educación de los hijos (apoyo en la realización de tareas, es responsable de conocer los resultados del desempeño escolar de los hijos), el nivel escolar que ha alcanzado influye de manera directa en el capital cultural de los hijos pues pasa mayor tiempo con ellos que el padre e influye en sus elecciones académicas. La segunda tiene que ver con la distribución de las oportunidades educativas diferenciadas entre ambos padres. Como se recordará, la madre tiene un menor nivel escolar que el padre en todas las generaciones y en los años de la trayectoria que se analizan en este trabajo.

Con base en lo anterior, de nueva cuenta se utiliza el criterio de la escolaridad por nivel educativo (completo o incompleto).

- 1) Baja
- 2) Media
- 3) Alta.

El nivel bajo corresponde a la escolaridad primaria, el medio al bachillerato o una escuela técnica posterior a la secundaria y el superior a quienes ingresaron o concluyeron el nivel superior hasta el posgrado.

Cuadro 28. Índice de la escolaridad de la familia

Escolaridad de la familia			
	1r año	2° año	3r año
Baja	1117 57.5%	570 57.6%	184 67.6%
Media	522 26.9%	277 28.0%	56 20.6%
Alta	302 15.6%	143 14.4%	32 11.8%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2° a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Más de la mitad de los alumnos proviene de familias donde el máximo nivel educativo es el básico, hacia el final de la trayectoria es más significativo. En seguida se encuentran quienes tienen padres con escolaridad media, pero disminuye el de quienes provienen de ambientes familiares donde los padres alcanzaron el nivel superior. Es decir, se mantienen los resultados considerados previamente sobre las condiciones socioeconómicas de la familia.

Con el fin de observar si existe una relación entre las condiciones socioeconómicas (entendidas como el ambiente familiar construido por medio de la escolaridad) y el rezago, se muestra a continuación el “cruce” entre el índice de la escolaridad de la familia y el índice del desempeño escolar que se muestra en el tercer capítulo de esta investigación. Como se mencionó previamente, los tipos construidos para la escolaridad de la familia se basan en los tres niveles escolares del sistema educativo nacional, son:

- 4) Baja
- 5) Media
- 6) Alta.

Por otro lado, el índice sobre desempeño relaciona el número de materias reprobadas y el promedio de calificaciones como fueron recodificadas en el capítulo III. El criterio utilizado para estos tipos es que el número de materias reprobadas pesa más que el promedio de calificaciones. Las combinatorias de ambos elementos indicarían por ejemplo que un estudiante que tiene menos de 3 UEA reprobadas y un promedio de calificaciones entre 8 y 10 tiene un buen desempeño, uno con más de 6 UEA reprobadas y promedio entre 6 y 7 tiene un desempeño bajo, uno con entre 3 y 6 reprobadas y promedio entre 6 y 7 un desempeño regular. Se construyeron tres tipos según se menciona a continuación:

- 1) Desempeño bueno
- 2) Desempeño regular
- 3) Desempeño malo.

En el caso de la base que concentra los resultados de la generación 03P después de tres años de trayectoria, se adicionó el número de trimestres de estancia pues en el momento del levantamiento del *Cuestionario* ya habían pasado 12 trimestres de escolaridad, es decir, habría concluido el tiempo establecido en el plan de estudios para su egreso. En este caso, el tiempo de estancia tiene un peso mayor en el índice, toda vez que mostraría el rezago

real de esta generación al haber concluido formalmente el tiempo que requieren para egresar en las cuatro carreras de Ciencias Sociales.

Cuadro 29. Desempeño escolar/escolaridad de la familia.

Desempeño escolar/Escolaridad de la familia	Desempeño escolar								
	1r año			2º año			3r año		
	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Regular	Malo
Alta	71 39.4%	90 50%	19 10.6%	31 35.6%	49 56.3%	7 8%	0 0%	5 38.5%	8 61.5%
Media	106 34.9%	169 55.6%	29 9.5%	65 38%	93 54.4%	13 7.6%	5 12.5%	8 20%	27 67.5%
Baja	253 35%	422 58.4%	48 6.6%	114 30.2%	244 64.7%	19 5%	16 17.4%	28 30.4%	48 52.2%
Total	430 35.6%	681 56.4%	96 8%	210 33.1%	386 60.8%	39 6.1%	21 14.5%	41 28.3%	83 57.2%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Los resultados indican que no hay una relación directa entre escolaridad de la familia y desempeño escolar. Las variaciones encontradas no muestran que exista una relación unidireccional entre ambiente familiar y desempeño, pues con independencia del nivel escolar de los padres en todos los casos existe una proporción que tiene un desempeño bajo.

En el último año definitivamente no es posible observar relación alguna entre escolaridad de la familia y desempeño, pues ningún estudiante que proviene de familias con un nivel escolar alto tiene un excelente desempeño académico. Contrariamente, entre los jóvenes de alta escolaridad es mayor la proporción de quienes tienen un bajo desempeño, respecto a quienes provienen de ambientes socioculturales más desfavorecidos.

¿Qué significan estos resultados? Al parecer, el que el índice de escolaridad de la familia se haya hecho con base en la escolaridad de la madre, explica estos hallazgos. En apariencia los hijos de mujeres que alcanzaron una educación superior tienen resultados escolares menos satisfactorios, que los que obtienen quienes indican que su madre alcanzó una escolaridad media. Esto parece evidenciar que aquellas familias donde la madre ingresó a la educación superior están conformadas por una menor atención a la vida escolar de los jóvenes, que sería consecuencia de una mayor dedicación a actividades laborales.

Se realizó un subíndice en el que se condensan diversos resultados obtenidos. Estuvo

conformado por el índice de la escolaridad de la familia y algunos resultados que se muestran en las siguientes líneas: el subíndice de los índices de las variables sobre hábitos de estudio y el índice de la opinión de los alumnos sobre los profesores. Posteriormente, se relacionó con el índice de desempeño escolar para identificar si es posible observar una relación entre estos tres elementos agrupados (escolaridad de la familia, hábitos de estudio, opinión de los alumnos sobre los profesores) y el desempeño escolar.

Cuadro. 30 Desempeño escolar/índice de escolaridad de la familia, hábitos de estudio y opinión de los alumnos.

Desempeño escolar/Índice escolaridad de la familia, hábitos y opinión	Desempeño escolar								
	1r año			2º año			3r año		
	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Regular	Malo	Bueno	Regular	Malo
Alto	15 34.9%	23 53.5%	5 11.6%	15.0 41.7%	20 55.6%	1 2.8%	2.0 20.0%	1 10%	7 70%
Medio	2 40%	3 60%	0 0%	0.0 0.0%	4 100%	0 0%	0.0 0.0%	0 0%	1 100%
Bajo	0 0%	2 100%	0 0%	0.0 0.0%	1 100%	0 0%	---	---	---
Total	17 34%	28 56%	5 10%	15.0 36.6%	25 61.0%	1 2.4%	2.0 18.2%	1 9.1%	8 72.7%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

No hay diferencias sustanciales entre los tres tipos obtenidos con base en el nivel escolar de la familia, los hábitos de estudio y la opinión de los estudiantes, al respecto de los tres tipos de desempeño escolar pues la proporción de quienes tienen un nivel bajo de concentración de las variables sobre escolaridad de los padres, hábitos y opinión es menor al 1%. De nueva cuenta, es evidente que los alumnos que tienen un nivel medio mantienen el mejor desempeño escolar en los tres años de la trayectoria, por encima de quienes tienen un nivel alto de la escolaridad de la familia, buenos hábitos de estudio y una opinión favorable sobre el desempeño de los profesores.

En síntesis, *si no son las condiciones socioeconómicas el único factor que puede aportar evidencia acerca de por qué existe el rezago, es necesario buscar en otros factores, elementos que permitan analizar la reprobación, la baja eficiencia terminal y el abandono escolar, tema que será tratado en el siguiente capítulo.*

3.8. *Relación entre el horario de trabajo y las razones para trabajar.*

Como fue posible mostrar anteriormente, si bien desempeñar actividades remuneradas influye en el rendimiento escolar, no puede considerarse el único factor que incide en rezago. La distribución de los resultados obtenidos nos conduce a plantear la necesidad de acceder a otro tratamiento de la información, de manera que sea posible observar con mayor detalle la correspondencia entre las variables de esta dimensión. Considerando que, como se mostró anteriormente, el sistema trimestral no permite dedicar tiempo a otras actividades sino que requiere dedicación exclusiva, ahondar en estas variables permite conocer cómo distribuyen su tiempo los estudiantes de la UAM-Azcapotzalco y dimensionar al grupo de quienes a lo largo de la trayectoria se encuentran en situaciones de mayor desventaja para obtener resultados escolares satisfactorios.

Las variables que se han seleccionado por lo tanto, son el horario de trabajo y las razones para laborar. Siguiendo con la hipótesis general de este capítulo, una relación muy enfática entre ambas indicaría que quienes trabajan por motivos económicos lo hacen en jornadas laborales más largas que aquellos que tienen otro tipo de motivaciones, pues requerirían obtener los ingresos que son necesarios para solventar los gastos y por lo tanto precisan un mayor tiempo de dedicación al empleo. Por otro lado, quienes dedican menos de 10 horas a la semana realizarían actividades de apoyo al negocio familiar o bien, otro tipo de labores que les posibilitan obtener un ingreso que es sólo un apoyo a los recursos que consigue la familia para su desenvolvimiento diario, no tendrían horarios establecidos de manera rígida para la realización de sus actividades laborales.

Los indicadores sobre el horario de trabajo de acuerdo como fueron construidos en el *Cuestionario*, utilizan un criterio que pretendió diferenciar entre tres tipos de jornadas. La primera corresponde a quienes laboran un promedio de dos horas diarias, es decir, menos de diez a la semana. La segunda a quienes laboran medio tiempo, un promedio de cuatro horas diarias o entre 11 y 20 horas a la semana. Por último, la tercera hace referencia al grupo de quienes trabajan una jornada de más de veinte horas a la semana. Hay que considerar, sin embargo, que esto es relativo. Debido a que no es posible identificar de manera precisa cuántas horas al día y cuántos días a la semana laboran los encuestados, los indicadores son una aproximación a las horas/día que laboran y por ende, al tipo de jornadas laborales.

Estos criterios estandarizados por lo tanto no necesariamente corresponden con la distribución de las horas laborales de los alumnos. En la bibliografía sobre trabajo juvenil (Hernández, 2007, Pieck, 2001, Guzmán, 2007) ha sido documentado que los jóvenes desempeñan actividades irregulares, en horarios poco flexibles o bien sin temporalidad precisa. El desempleo alcanza los niveles más altos en este grupo poblacional por encima del de los adultos (Hernández, 2007), de manera que su incorporación al empleo se realiza por medio de actividades informales y en condiciones desventajosas económica y socialmente.

En ocasiones el promedio de horas laboradas no es indicativo del número de horas por día, sino la suma de las mismas, que no necesariamente se distribuyen de manera uniforme a lo largo de cinco días hábiles. Con base en lo anterior, sería esperable que un grupo de los encuestados que trabaja dedique sólo algunos días de la semana, por períodos o que no tenga regularidad, de manera que se incrementaría el nivel de inseguridad en el que realizan sus actividades remuneradas y su nivel de dedicación al trabajo y a los estudios, sería igualmente irregular.

Cuadro 31 Horario de trabajo/razones para trabajar 1ª parte

Nuevo ingreso					
Indicador	Pagar mis estudios	Ayudar al gasto familiar	Sostener a mi familia	Tener independencia familiar	Tener experiencia laboral
Menos de 10	73 32.0%	54 23.7%	7 3.1%	51 22.4%	43 18.9%
De 10 a 20	120 40.3%	59 19.8%	15 5.0%	63 21.1%	41 13.8%
Más de 20	244 37.9%	130 20.2%	106 16.5%	96 14.9%	68 10.6%
Total	437 37.4%	243 20.8%	128 10.9%	210 17.9%	152 13.0%
Primer año					
Indicador	Pagar mis estudios	Ayudar al gasto familiar	Sostener a mi familia	Tener independencia familiar	Tener experiencia laboral
Menos de 10	99 45.2%	47 21.5%	8 3.7%	30 13.7%	35 16.0%
De 10 a 20	117 48.3%	49 20.2%	9 3.7%	27 11.2%	40 16.5%
Más de 20	126 41.9%	48 15.9%	48 15.9%	36 12.0%	43 14.3%
Total	342.0 44.9%	144.0 18.9%	65 8.5%	93 12.2%	118 15.5%

Cuadro 32. Horario de trabajo/razones para trabajar 2ª parte

Dos años

Indicador	Pagar mis estudios	Ayudar al gasto familiar	Sostener a mi familia	Tener independencia familiar	Tener experiencia laboral
Menos de 10	57 52.3%	22 20.2%	7 6.4%	9 8.3%	14 12.8%
De 10 a 20	69 52.3%	23 17.4%	6 4.5%	17 12.9%	17 12.9%
Más de 20	76 45.5%	19 11.4%	30 18.0%	18 10.8%	24 14.4%
Total	202 49.5%	64 15.7%	43 10.5%	44 10.8%	55 13.5%
Tercer año					
Indicador	Pagar mis estudios	Ayudar al gasto familiar	Sostener a mi familia	Tener independencia familiar	Tener experiencia laboral
Menos de 10	17 56.7%	3 10%	1 3.3%	3 10%	6 20%
De 10 a 20	25 51.0%	7 14.3%	5 10.2%	4 8.2%	8 16.3%
Más de 20	28 39.4%	12 16.9%	11 15.5%	8 11.3%	12 16.9%
Total	70 46.7%	22 14.7%	17 11.3%	15 10.0%	26 17.3%

Cerca de la mitad de los jóvenes trabaja para sostener sus estudios. De éstos, al inicio de la trayectoria y durante el primer año la mayor proporción menciona que trabaja medio tiempo. Finalmente, hacia el final del tercer año la mayoría de quienes trabajan dedica menos de 10 horas a la semana.

Es decir, si bien el sostenimiento de los estudios es la razón más importante por la cual los alumnos de las siete generaciones analizadas laboran, dedican un promedio de entre dos y cuatro horas diarias a esta actividad. Se puede inferir del tiempo de dedicación que las obligaciones que tienen en su trabajo no son rígidas. Era esperable que la mayor proporción de quienes trabajan dedicaran tiempo completo a esta actividad, de manera que obtuvieran un ingreso que les permitiera solventar los gastos de su educación. Los resultados en cambio muestran que en apariencia se trata de actividades ligadas al negocio familiar, de trabajos de fin de semana o bien de otras actividades que les requieren sólo algunos días a la semana y que les otorgan un ingreso con el cual obtienen lo necesario para el transporte, las copias para realizar las lecturas y probablemente otros requerimientos básicos.

En el caso de quienes trabajan para ayudar al gasto familiar es ligeramente mayor la proporción de quienes trabajan menos de 10 horas a la semana o entre 10 y hasta 20

horas. De nueva cuenta, suponemos que se trata sobretodo de jóvenes que atienden el negocio familiar o que realizan otras actividades ligadas al comercio. Hay una disminución en el porcentaje de quienes indican que trabajan para tener independencia económica de la familia entre el ingreso a la UAM y el término del tercer año.

Por último, quienes trabajan para adquirir experiencia son un grupo de jóvenes que labora menos de 10 horas a la semana al ingreso y el primer año, pero hacia el segundo y tercero la mayoría dedica más de 20 horas a esta actividad. Es decir, es posible que una parte considerable de estos jóvenes comiencen realizando algunas actividades de apoyo pero que conforme avanzan en sus estudios adquieran mayores responsabilidades. Los jóvenes que laboran por necesidad económica no son, en su mayoría, quienes tienen la oportunidad de insertarse a actividades ligadas a su carrera, o al menos no necesariamente. Quienes trabajan para adquirir experiencia, por otro lado, no conciben su empleo como la fuente de ingresos sin la cual estaría en riesgo continuar su carrera, aunque como mencionamos anteriormente es esperable que igualmente no tengan seguridad social ni obtengan un formidable salario.

Sin embargo, el que hacia el final de la carrera tengan un horario laboral más extenso puede relacionarse con la adquisición de mayores responsabilidades en su incorporación a la vida adulta. Al estar más cercano el momento de su egreso, posiblemente este grupo de jóvenes considera necesario tener un rol más activo en su trabajo, dedicando de esa manera más tiempo para asegurar un empleo al concluir los créditos de su plan de estudios. Como mencioné anteriormente, esta decisión puede ir en detrimento de su rendimiento escolar, pues una mayor complejidad en los contenidos de las clases y la incorporación al área de concentración requerirían de los alumnos atención y tiempo que no podrían tener al utilizar más tiempo para el trabajo.

Por último, los resultados que se obtienen nos dejan ver que si bien a lo largo de toda la trayectoria cerca de la mitad de los alumnos trabaja y aumenta más del 10% entre el primer y el tercer año, las condiciones en las cuales se incorporan al mercado laboral y la irregularidad de las actividades que desempeñan son similares con independencia de las razones que indican para trabajar.

Esto parece mostrar que una proporción mayor a la mitad de los encuestados trabaja

durante su estancia en la UAM-A. La imagen que proyectan los resultados es la de un conjunto de estudiantes que realizan trabajos informales, temporales, por periodos, en el negocio familiar o de fines de semana, que les permiten obtener recursos para cubrir sus necesidades básicas, porque deben colaborar con sus familias o bien porque quieren adquirir experiencia. Esta imagen mostraría un grupo constante que labora a lo largo de la trayectoria, pero otros grupos que sólo trabajan ciertos periodos del año o bien que se incorporan por un momento pero que pueden posteriormente dedicarse exclusivamente a sus estudios.

3.9. Índice de participación en clase.

En la primera parte de este capítulo se mostró la distribución de los resultados para las variables de cada dimensión de análisis. Los resultados obtenidos respecto a los *hábitos de estudio* no parecen indicar que alguna de las variables ofrezca suficientes elementos para analizar el rezago escolar, por lo que se han construido un conjunto de índices que pretenden observar con un mayor nivel de profundidad la relación entre factores. Los índices estadísticos son de utilidad para este fin porque permiten “resumir” un grupo de variables de una misma dimensión para captar la complejidad que reviste el analizarlas por separado. El desarrollo del análisis sociológico nos ha permitido identificar que la explicación de los fenómenos sociales no puede basarse en interpretaciones unicasales sino en diversos factores que tienen un mayor o menor nivel explicativo.

Todas las variables utilizadas para este fin fueron *recodificadas* de manera que pudiera hacerse visible si los jóvenes mencionaban que las diversas actividades se realizan de manera frecuente o no. En el caso del grupo de variables sobre hábitos de estudio, el índice se ha construido con la suma de las dimensiones que indican la frecuencia de cuatro indicadores: realizar preguntas en clase, preparar clase, discutir los puntos de vista del profesor y trabajar con compañeros. Estas variables han sido elegidas en vista de que muestran diversos niveles de participación al interior del salón de clases, de manera que el índice mostraría lo que los **alumnos realizan de manera habitual como forma de participación en clase**. El índice indica tres tipos de actividades, a saber:

- 1) Participación activa
- 2) Participación moderada
- 3) Participación baja.

La primera de ellas corresponde a los jóvenes que realizan las cuatro actividades de manera habitual: preguntan, preparan su clase, discuten sus puntos de vista con el profesor y trabajan con sus compañeros. Estos elementos tienen como supuesto el que los jóvenes leen, realizan sus tareas, intercambian ideas con otros compañeros para socializar sus conocimientos y por lo tanto, tienen un importante nivel de dedicación a sus estudios. Por lo tanto tendrían la habilidad de apropiarse del conocimiento y habilidades que aprenden en casa a un mayor nivel de complejidad que la de quienes realizan en menor grado estas actividades. Conforme menos indicadores estuvieran presentes en las actividades de los alumnos, significaría que es menor su dedicación y por lo tanto su aprendizaje.

Una participación moderada sería aquella que muestran los alumnos que realizan sólo dos actividades: realizan preguntas y discuten pero no preparan su clase ni trabajan con sus compañeros. El supuesto de una participación media es que ésta no se basa en la lectura de la bibliografía y por lo tanto el tipo de comentarios o preguntas realizados no se relacionan con los objetivos de la clase ni están dirigidas a realizar una aportación al grupo. Finalmente, una baja participación en clase sería indicativa de quienes únicamente realizan preguntas, pero no comunican sus puntos de vista, preparan su clase ni trabajan con sus compañeros. Una baja participación indicaría igualmente una falta de sentido en las intervenciones realizadas en clase, sin fundamentarse en la formulación de dudas dirigidas a ampliar el conocimiento o la comprensión de los temas.

Cuadro 33. Tipo de participación de los alumnos.

	Tipo de participación		
	1r año	2º año	3r año
Activa	749 77.8%	453 79.8%	130 92.2%
Moderada	78 8.1%	28 5.6%	7 5.0%
Baja	136 14.1%	19 3.8%	4 2.8%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Si bien la mayoría indica que realiza de manera habitual preguntas, participa, prepara su clase y trabaja con compañeros, hacia el tercer año aumenta la proporción de quienes realizan de manera habitual estas actividades, es decir, conforme avanzan en sus estudios adquieren un conjunto de hábitos. Contrariamente, disminuye el promedio de quienes discuten y hacen preguntas, pero no estudian el tema previamente y trabajan con otros

alumnos. Algo similar ocurre para el caso de quienes únicamente realizan preguntas, lo que es indicativo de que al final de los estudios los jóvenes requieren una participación mucho más activa en sus clases.

3.10. Actividades desarrolladas por los profesores como método de organización de la clase

El segundo índice construido corresponde a una sumatoria de cuatro variables que muestran el papel del profesor en el fomento de actividades que incentiven la participación de los alumnos. Se ha considerado que la combinatoria de la participación de los alumnos con una conducción del profesor supone mayores posibilidades para el intercambio de opiniones, un aprendizaje significativo y la ponderación de los atributos del estudiante de parte del profesor. Por ello, las variables incluidas son la frecuencia de que: expongan los profesores, se realicen dinámicas, expongan los alumnos y que intervengan distintos alumnos.

El supuesto con el que se construyó este índice es que un modelo pedagógico basado en la participación activa tanto profesor como alumnos es cualitativamente distinto de aquél donde únicamente expone el profesor o donde se permite una participación mínima y no hay intercambio de experiencias.

La tipología que se obtuvo es la siguiente:

- 1) Participación activa de profesor y estudiantes
- 2) Participación activa del profesor
- 3) Participa sólo el profesor.

Una participación activa de ambos es la que mostraría que si bien el profesor expone el tema, los alumnos exponen en algunas ocasiones, se realizan dinámicas de grupo y participan diversos compañeros. Una participación fundamentada en el profesor estaría dirigida a que si bien los alumnos exponen y hay dinámicas, no participan de manera activa la mayoría de los estudiantes. Por último, un tipo de modelo donde únicamente el profesor participa, es aquella en la que si bien en ocasiones los alumnos exponen, no intervienen de manera habitual y no hay dinámicas de grupo.

Cuadro 34. Organización de la clase.

	1r año	2º año	3r año
Profesor y alumnos	697 71.0%	467 76.6%	137 73.3%
Sobre todo profesor	159 16.2%	72 11.8%	26 13.9%
Sólo el profesor	126 12.8%	71 11.6%	24 12.8%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

De acuerdo con los resultados, menos del 70% de los jóvenes han tenido profesores que organizan la clase de manera que tanto él como los alumnos participen de manera habitual. En el segundo año, si bien disminuye en relación con el primero y el tercer año, es así porque el 40% menciona que aunque se realizan dinámicas, no hay una participación habitual. En este año no se obtienen resultados de alumnos que mencionen que únicamente el profesor participó en la clase.

Considero necesario reflexionar con mayor detenimiento en torno a la forma de participación del profesor y los estudiantes. Ambos extremos, el de la exposición del maestro sin intercambio de parte de los alumnos o la exposición del tema por parte de los alumnos sin la intervención del profesor, corresponden a modelos pedagógicos en los que no hay un proceso de socialización del conocimiento o una conducción clara de los objetivos del curso.

En la UAM-Azcapotzalco comúnmente las clases que corresponden al primer nivel del plan de estudios, el Tronco General de Asignaturas, están a cargo de profesores temporales, muchos de los cuales no tienen experiencia o no conocen la materia a profundidad. Comúnmente las clases se organizan por medio de la presentación del tema por parte de los alumnos sin una intervención del profesor, a pesar de que en este periodo se requiere una conducción importante de los maestros.

Al contrario, los resultados mostrados anteriormente nos permitieron observar que conforme avanzan en sus estudios, los alumnos de CSH opinan que disminuye (si bien en una pequeña proporción) la capacidad de sus profesores para permitirles discutir en clase. Esto es interesante si tomamos en cuenta que hacia el final de la trayectoria los alumnos han adquirido un mayor nivel de especialización y un bagaje de conocimientos que les permitirían tener un papel mucho más activo en sus clases, interrelacionando temas y contenidos de diversas materias.

3.11. Método de estudio de los alumnos

El último índice construido intenta mostrar el método de estudio de los alumnos a lo largo de los tres primeros años de la trayectoria, para observar las diferencias ocurridas de un año a otro. Las variables que fueron sumadas son si los alumnos realizan: resúmenes, diagramas, esquemas, fichas, notas al margen y subrayan los textos. El supuesto en el que analíticamente se basa este índice es que los estudiantes que tengan un método de estudio que implique la realización de actividades diversas requiere un mayor nivel de complejidad y por ende, de tiempo, que otros en los que los alumnos utilizan únicamente algunas horas o muy poco tiempo para sus actividades fuera del aula. Hipotéticamente, se relacionaría un método complejo y que requiere un mayor tiempo con buenos resultados en la trayectoria escolar. Por el contrario, los alumnos que utilizan menos tiempo y realizan menos actividades mostrarían resultados menos satisfactorios y rezago.

Cuadro 35. Método de estudio de los alumnos

	1r año	2º año	3r año
Alta	131 53.0%	48 57.2%	36 66.7%
Media	90 36.4%	14 33.1%	17 31.5%
Baja	26 10.5%	145 9.7%	1 1.9%

1r año se refiere a los resultados obtenidos al concluir el primer año de estudios en la UAM-A, 2º a los resultados del segundo año y 3r al tercer año.

Los resultados muestran que conforme avanzan en sus estudios, una mayor proporción hace resúmenes, subraya, hace esquemas, diagramas y fichas de estudio de manera habitual. Por otro lado, disminuye ligeramente quienes indican que únicamente subrayan y hacen resúmenes. Por último, quienes únicamente subrayan representan un mínimo porcentaje de los estudiantes al final del tercer año de estudios, indicativo de que a lo largo de su trayectoria han debido complejizar cada vez más sus métodos de estudio.

Estos resultados son interesantes dado que mostrarían que conforme avanzan en sus estudios, los alumnos deben hacer uso de un mayor número de actividades para estudiar en casa, pese a lo cual tienen un mayor nivel de rezago. La especialización y complejidad de los contenidos que contemplan los programas de estudio hacia la última etapa de los mismos requeriría que los jóvenes hicieran uso cada vez más de un método complejo. Pero

igualmente indicarían que un grupo de alumnos que abandona sus estudios no realizaba de manera habitual esquemas, diagramas, notas y fichas de estudio.

Cabe reflexionar acerca de la falta de concordancia entre estos resultados y los que son indicativos del desempeño estudiantil. Si los jóvenes utilizan cada vez más un método de estudio que les requiere mayor tiempo y complejidad en su manejo de los textos, *¿por qué, entonces, conforme avanzan en la trayectoria es cada vez mayor la proporción de quienes se rezagan?* Como hemos mencionado anteriormente, al parecer el método utilizado para recabar los datos acerca de las dimensiones sobre hábitos de estudio y percepción de actores no es el adecuado, y se requiere utilizar la observación en los espacios académicos y de reunión social para identificar de manera cabal cómo estudian los jóvenes.

La hipótesis de este capítulo que se basa en un intento por conocer si las condiciones socioeconómicas de los alumnos pueden mostrar evidencia para analizar diversas actividades realizadas por los jóvenes a lo largo de su trayectoria, como el manejo de las lecturas, la preparación previa de las sesiones y las condiciones laborales entre otros. Los resultados que se obtienen en este apartado por medio de un cruce de variables y la construcción de índices estadísticos corroboran los resultados iniciales y nos conducen a tres conclusiones generales.

- a) La relación entre la escolaridad de la madre y del padre muestra elementos vinculados al desarrollo social y a las diferencias de género en nuestra sociedad. En contra de lo esperado hay un ligero aumento en la proporción de quienes mencionan que sus padres tienen una baja escolaridad hacia el final de la trayectoria escolar. Por lo tanto, si bien los alumnos se rezagan con independencia de la escolaridad de sus padres, al parecer una proporción de quienes abandonan sus estudios provienen de familias con una mayor escolaridad. En términos generales la madre tiene menor escolaridad que el padre, pero una proporción de quienes indican que su madre tiene escolaridad superior, dejan la UAM. Estos jóvenes que provienen de ambientes donde en apariencia hay un papel económico importante en la figura femenina, al parecer pueden elegir otro tipo de instituciones de educación superior, influenciados probablemente por la madre para optar por otras instituciones.

- b) Si bien una proporción cercana al 50% trabaja hacia el final del tercer año de la trayectoria, es probable que una proporción mayor realice este tipo de actividades a lo largo de su carrera. El 70% trabaja por alguna motivación económica, el 20% para adquirir experiencia laboral y el resto para tener independencia de la familia. El número de horas laboradas semanalmente no parece tener una correspondencia clara con estas razones pues quienes trabajan para pagar sus estudios, ayudar a su familia con los gastos o por adquirir experiencia dedicando menos de diez horas a la semana son un grupo que se mantiene a lo largo de los tres años. Las condiciones en las que se incorporan al empleo son similares, en labores de apoyo, sin seguridad social ni contrato.
- c) Los índices contruidos para el tipo de participación en clase, la forma de organización de las clases y el método de estudio igualmente muestran que los alumnos participan de manera habitual en clase, es común que tanto ellos como el profesor tengan un papel activo en el aula y que conforme avanzan en sus estudios es cada vez más frecuente que lleven a cabo actividades más complejas en el manejo de las lecturas.

En consecuencia, los datos analizados no aportan elementos que indiquen que las condiciones socioeconómicas de los alumnos tengan una fuerte relación con la reprobación, el rezago y abandono de los estudios en la UAM-Azcapotzalco. De manera similar, el análisis de las condiciones laborales y los hábitos de estudio no ofrecen indicios suficientes.

La información obtenida para la dimensión de hábitos de estudio se basa en la percepción de los alumnos acerca de lo que hacen en clase, sus tareas y la forma como se organizan las clases. Si la opinión de los jóvenes en efecto refleja de manera meridianamente objetiva estos elementos, ¿por qué, entonces sólo una proporción cercana al 30% de los alumnos logra egresar de la institución en los doce trimestres que contempla su plan de estudios y más del 65% (ver capítulo III) reprueba más de 4 UEA? Esto indicaría que es necesario indagar en la organización escolar para encontrar respuestas al por qué el rezago escolar es un aspecto estructural a la UAM Azcapotzalco. Este enfoque ha sido utilizado previamente, pero no para el caso de la población analizada.

4. Algunas consideraciones finales sobre las características de los estudiantes de la UAM-A.

Los resultados obtenidos por medio de la información estadística institucional, nos permite identificar a una población estudiantil que mantiene las características de gran parte de las Instituciones de Educación Superior públicas. Se trata de un conjunto de jóvenes que en gran medida provienen de familias en las que son la primera generación en ingresar a la educación superior. Son estudiantes que provienen de diversos puntos de la Zona Metropolitana, resaltando municipios conurbados como Naucalpan, Tlalnepantla, Ecatepec y Nezahualcóyotl.

A nivel del conjunto la mitad menciona que su padre tiene educación básica completa o incompleta, el 17% indica que accedió a la educación media y en contra de lo esperado, una cifra ligeramente mayor indica que su padre ingresó a la universidad (25%).

Una proporción mayor a la tercera parte de los alumnos desempeña actividades laborales por encontrarse en una difícil situación económica y deben laborar más de cuatro horas diarias. Es decir, no tienen la posibilidad de dedicar tiempo completo a sus estudios y es fácilmente esperable que prioricen su trabajo debido a que ello les permite reproducir sus condiciones de vida. 20% de los estudiantes de la DCSH requirieron un lapso de tiempo mayor al establecido institucionalmente para la conclusión del bachillerato, lo cual nos indica que tienen antecedentes de rezago. Esto puede representar una condición de desventaja en la trayectoria en la UAM, toda vez que indicaría problemas económicos, la incompatibilidad de las actividades escolares con actividades laborales, o bien la incapacidad para mantener eficiencia escolar.

Como puede observarse, aunque son mínimas, las diferencias entre las siete generaciones analizadas nos permiten distinguir que los alumnos que logran continuar sus estudios tienen en una proporción ligeramente menor, capacidades socioeconómicas favorables respecto al conjunto de alumnos que comenzaron su carrera. Por ello es interesante que en este grupo sea ligeramente menor la proporción de quienes trabajan respecto al conjunto en el tercer año de estudios, pues estas condiciones desfavorables probablemente son solventadas por los padres. Esto se corrobora con los resultados referentes a las razones que los conducen a trabajar, pues igualmente es menor el porcentaje de quienes lo hacen

para independizarse de sus padres o para adquirir experiencia al final de la carrera.

Al contrario de lo que dicta gran parte de la bibliografía sobre trayectorias escolares, una proporción de los jóvenes que tienen mejores condiciones (que son medidos por el *Cuestionario* por medio de distintos bienes) no continúan sus estudios en la Universidad Autónoma Metropolitana. En particular, las respuestas obtenidas al respecto de la suficiencia de recursos económicos para la realización de sus estudios nos permiten determinar que conforme avanzan en sus estudios se incrementa la proporción de quienes consideran que no cuentan con los medios necesarios.

En conjunto, los estudiantes desarrollan de manera frecuente las labores que les exige la institución para aprobar los cursos, pues son asiduos y atentos. Sin embargo, la quinta parte no expone sus dudas, cerca del 30% no prepara sus clases ni expone sus puntos de vista. En apariencia, conforme avanzan en su trayectoria los jóvenes dejan de participar en clase, aún cuando el carácter de las disciplinas de Ciencias Sociales requiere la discusión grupal.

En todos los casos, hacia el tercer año de estudios se realizan cada vez con mayor frecuencia resúmenes, fichas, esquemas, notas y diagramas, lo cual nos indica que se habilitan en la elaboración de actividades con un mayor nivel de complejidad. Los alumnos llevan a cabo las actividades básicas, es decir, subrayan y sintetizan la información. Sin embargo, labores que requieren un mayor nivel analítico, como lo son los esquemas y las notas de comentarios son actividades menos frecuentes, por lo cual hacia el final del tercer año no son habituales en la mitad de la población estudiantil.

A pesar de que es alta la proporción de los estudiantes que opinan que sus profesores preparan su clase, son claros y accesibles, de nueva cuenta se incrementa la proporción de quienes no opinan de esta manera al final del tercer año respecto al nuevo ingreso.

Estos datos nos dan indicios de que a pesar de que es muy alto el porcentaje de profesores que desarrollan habitualmente la práctica responsable y abierta de sus actividades docentes, existe un porcentaje que llega a ser hasta del 20% de la planta académica que tuvo a su cargo un grupo en las siete generaciones analizadas, que no se adscribe a los principios establecidos formalmente para el desarrollo de los cursos. Las labores

obligatorias como el dominio del tema y la claridad en la exposición son mucho más comunes que otras actividades que no son tan fáciles de captar por las evaluaciones del desempeño docente.

Resulta sin duda interesante observar que los profesores promuevan en menor medida las actividades de cooperación entre alumnos dentro y fuera del salón de clases, pues este tipo de prácticas son precisamente más necesarias al final de la carrera, cuando los jóvenes requieren desarrollar habilidades de trabajo en equipo para su incorporación al mercado laboral. Adicionalmente, estas actividades generan lazos sociales y redes de cooperación entre los estudiantes, cuestión especialmente importante en la UAM debido a la segregación generacional que se desarrolla por la diversidad de trayectorias seguidas, el rezago y la propia estructura organizacional que programa los cursos con un alto nivel de heterogeneidad en los horarios.

Como puede observarse, conforme avanzan en su trayectoria, un número mayor de alumnos considera que el trimestre no les permite cubrir los programas, hacer sus tareas o trabajar. En el caso de las dos últimas variables casi la mitad de los alumnos opinan que el trimestre no les da esta oportunidad. Estos datos son indicativos de una incompatibilidad entre los estudios en la UAM y el trabajo, lo cual es especialmente grave teniendo en cuenta que entre la tercera parte y la mitad de los alumnos desempeñan actividades laborales en algún momento de la trayectoria, incrementándose de manera considerable hacia el final de la misma.

Lo cual significa que una gran cantidad de los alumnos que deben realizar actividades remuneradas no tiene el tiempo que requieren para cumplir con sus trabajos y tareas escolares. Como es evidente, ello tendría como resultado que se generen procesos de rezago escolar, pues quienes deben trabajar por necesidad económica deberán priorizar las actividades laborales sobre las escolares. Es importante notar que si bien se incrementa hacia el final de la trayectoria la proporción de quienes trabajan respecto al ingreso, una proporción mayor a este porcentaje ha desempeñado actividades remuneradas durante su estancia.

¿Qué me conduce a realizar esta inferencia? Las condiciones en las que se desarrolla el trabajo juvenil en México son irregulares, en actividades informales, sin seguridad ni

contratación. Adicionalmente, los resultados muestran que una proporción de los alumnos que trabajan lo hacen en una jornada laboral de menos de diez horas a la semana, se trata de actividades de apoyo al negocio familiar o a otro tipo de actividades los fines de semana o por temporadas. De tal manera que un grupo trabajaría durante toda la trayectoria, pero otros únicamente en algunos periodos.

Respecto a la información obtenida en torno al uso del tiempo en el trimestre, debemos aclarar que en su proyecto original se consideraba que las 12 semanas de actividades permitirían optimización los cursos, de manera que pudieran realizarse actividades académicas de refuerzo en el período comprendido entre un trimestre y otro.²⁵

Esto es un indicativo de gran relevancia en lo referente a la inoperancia de uno de los aspectos sustanciales de este modelo académico. Las respuestas en torno al por qué no opera el trimestre de acuerdo a los principios originales, pueden ser diversas, pero una de las más significativas parece ser que los medios, estrategias y estilos de los académicos no posibilitan que las doce semanas puedan bastar para cubrir el programa, para establecer objetivos realistas en torno a las posibilidades de esfuerzo de los alumnos y al cumplimiento de los trabajos y tareas escolares.

En contra de lo esperado, quienes se mantienen en sus estudios en mayor medida son aquellos estudiantes que tienen menos recursos económicos. Contrariamente, sus hábitos de estudio son mejores conforme avanzan, lo cual nos permitiría inferir que el desempeño escolar no está tan estrechamente relacionado con las condiciones socioeconómicas y por ende, que estas condiciones tienen un peso menor que los resultados escolares.

Al realizar un análisis con mayor profundidad en la relación de variables y la realización de índices, se observa que hacia el final de la trayectoria se incrementa la proporción de quienes provienen de ambientes familiares con una menor escolaridad, por lo que es posible corroborar que las condiciones socioeconómicas no son el único factor que interviene en el rezago. Si bien los alumnos se rezagan en todos los tipos de escolaridad contruidos, al parecer una ligera proporción de quienes tienen mejores condiciones abandona la UAM, probablemente en busca de otras opciones educativas más acordes a

²⁵ Ver *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años*. López Zárate et al.

sus intereses. Por el contrario, al parecer las oportunidades escolares de quienes conviven en ambientes con mayores desventajas aprovechan sus estudios en la UAM aunque sufran rezago. Se trata en muchos casos de alumnos que ya han realizado previamente exámenes de admisión a otras instituciones sin haber sido aceptados.

Las diferencias entre la escolaridad de la madre y del padre es una expresión de las condiciones en las que se ha desarrollado nuestro país, pues hay diferencias de género notorias. La escolaridad de la madre parece tener mayor peso que la del padre en el desempeño escolar, según se puede observar en tanto que una proporción de los jóvenes que se van indica que su madre ingresó a la universidad. Es probable que ellas incentiven a sus hijos a otras opciones educativas.

Es muy probable que más del 60% de los alumnos trabaje en algún momento de la trayectoria. El número de horas laboradas no parece tener una correspondencia clara con las razones que indican pues sus condiciones al incorporarse al trabajo son similares con independencia de los motivos que indican. Se dedican a actividades de apoyo al negocio familiar o a otro tipo de labores sin seguridad social ni contrato, por periodos o de manera intermitente.

Finalmente, los índices construidos para el tipo de participación en clase, la forma de organización de las clases y el método de estudio, muestran que los alumnos participan de manera habitual en clase, es común que tanto ellos como el profesor tengan un papel activo en el aula y conforme avanzan en sus estudios es cada vez más frecuente que lleven a cabo actividades complejas en el manejo de las lecturas. Sin embargo, estos resultados no corresponden con la proporción de los alumnos que tienen rezago escolar.

Los resultados obtenidos por medio del *Cuestionario* nos indican que las condiciones socioeconómicas de los alumnos no son el único factor relacionado con las trayectorias. El rezago es un fenómeno complejo que no puede estudiarse uncausalmente sino poniendo en juego una diversidad de factores. En consecuencia, las condiciones socioeconómicas por sí mismas no pueden otorgar elementos para analizar el rezago escolar. Igualmente, las condiciones laborales y hábitos de estudio parecen insuficientes para dar respuestas al por qué los alumnos se rezagan.

Teniendo en cuenta esta información, es necesario conocer ahora los resultados del desempeño escolar que servirán para contrastar la información obtenida por medio del Cuestionario y conocer a mayor profundidad a los jóvenes que conforman la población de estudio.

CAPÍTULO III.

TRAYECTORIA ESCOLAR Y RESULTADOS DEL DESEMPEÑO.

La mejor estructura no garantizará los resultados ni el rendimiento. Pero la estructura equivocada es una garantía de fracaso.
Peter Drucker (1909-2005) Escritor y consultor austriaco.

El presente capítulo tiene como propósito mostrar los resultados académicos de los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco de las generaciones que ingresaron entre el trimestre de primavera de 2003 y de 2006, con base en el *Cuestionario de Características generales, prácticas escolares y prácticas de consumo cultural de los estudiantes de la UAM Azcapotzalco*. Esto permitirá mirar en detalle sus procesos de avance y rezago.

Como contexto de este análisis, en la segunda parte de este capítulo muestro algunos resultados de la eficiencia terminal, el tiempo de estancia en la UAM y el número de materias reprobadas para todos los alumnos que se matricularon en la División de Ciencias Sociales en los periodos 1974-2006 y para el periodo 1991-2001. Con base en estos resultados, es posible precisar que el rezago escolar es una condición estructural en la Universidad Autónoma Metropolitana, de manera que las siete generaciones estudiadas comprenden un grupo en el que se pueden observar resultados escolares adversos que no pueden ser atribuibles de manera particular a sus resultados académicos, condiciones socioeconómicas o de otro tipo.

Para tales propósitos se utilizan los resultados del *Cuestionario* en conjunto con los del Archivo General de Alumnos (AGA). Fueron acoplados ambos instrumentos obteniéndose las cifras que dan cuenta del desempeño escolar de estas siete generaciones. Se consideran las siguientes variables:

- reprobación
- número de créditos
- promedio de calificaciones
- años de estancia en la UAM
- estado académico del alumno

Primero se lleva a cabo una exploración de estas variables para después relacionar los resultados de reprobación y estado académico, así como los de reprobación y promedio. En lo referente a la interrelación de las variables mencionadas, en apariencia no se observa correspondencia entre el promedio de calificaciones con el retiro temporal, ni entre la reprobación y el abandono definitivo, de manera que es necesario distinguir que el rezago escolar no necesariamente culmina en abandono escolar.

Para distinguir entre el avance y el rezago escolar, se han construido tres tipos de estudiantes a quienes se ha definido como *regulares*, *desfasados* y *rezagados*, categorías con las cuales podemos distinguir niveles distintos de avance y dimensionar el atraso escolar en el que se encuentra la población estudiantil de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. El contenido específico para estos tres tipos es el que se describe a continuación.

Cuadro 36. Tipos de avance escolar de los estudiantes de la UAM-A para las siete generaciones analizadas.

Estudiantes regulares	Estudiantes desfasados	Estudiantes rezagados
90 a 100% de porcentaje en créditos*	Entre 89% a 70% de créditos cubiertos*	Menos del 70% de los créditos cubiertos*
Ninguna y hasta dos UEA reprobadas	3 y hasta 6 UEA reprobadas	Más de 6 UEA reprobadas

*Se refiere al porcentaje de créditos que deberían tener cubiertos al final de cada trimestre o año escolar.

El análisis de estos datos de este capítulo se basa en un esquema analítico en el que se identifican los dos niveles de la trayectoria escolar tal como se definieron en el primer capítulo: Estos niveles corresponden a:

- los indicadores del desempeño y
- los procesos sociales que los constituyen.

A diferencia de la mayoría de los estudios de trayectorias, aquí no se considera de manera exclusiva con base en los indicadores de desempeño. Se propone un concepto que le otorgue un lugar importante a los elementos organizacionales en los cuales se sustentan las relaciones sociales entre estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y académicos que desarrollan actividades de gestión. Debido a que este tema será abordado de manera más extensa en el cuarto capítulo, en estas páginas únicamente se menciona

ámbito organizacional expresado en la incidencia del rezago y el abandono en la institución, sin ahondar particularmente en este elemento.

Con base en los resultados del desempeño, los estudiantes que permanecen en la UAM pueden ser considerados como el grupo de sobrevivientes, puesto que corresponden a un porcentaje similar al 65% de la población total que ingresa, han superado un conjunto de elementos que representaron riesgos para su permanencia y avance escolar como reprobación, atraso escolar y retiros temporales. Teniendo en cuenta que las trayectorias seguidas por los alumnos muestran en muchos casos un retiro temporal (es decir, por lapsos de tiempo menores a tres años consecutivos), distingo el *retiro temporal* del *abandono*. éste último se refiere al evento en el que un joven pierde su calidad de alumno al solicitar baja definitiva, haber incurrido en violación de ciclos o reprobar en más de cinco ocasiones una materia del Tronco General de Asignaturas (TGA) o no inscribirse por más de seis trimestres consecutivos.

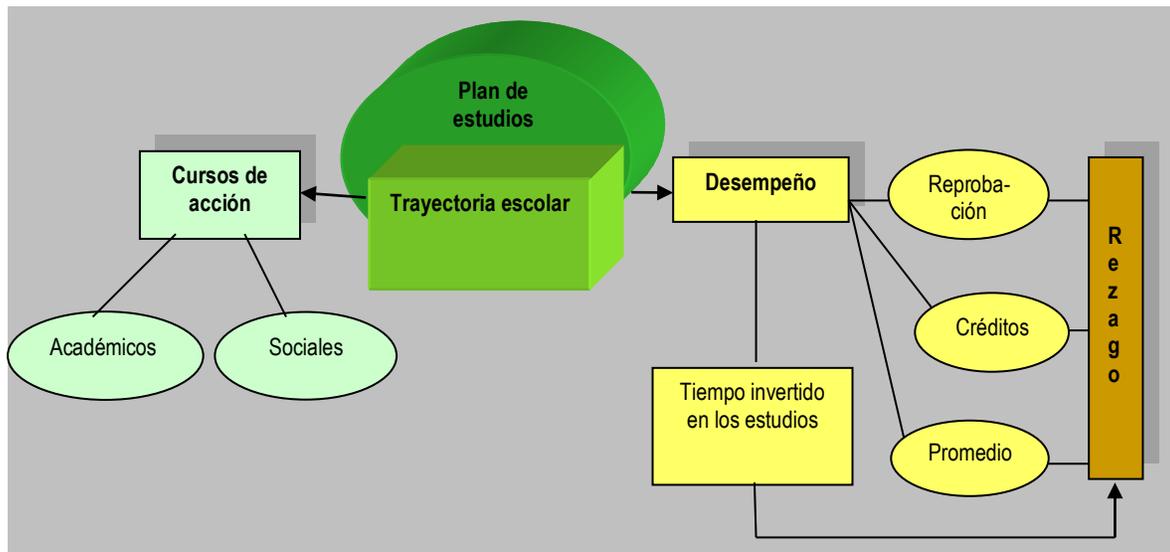
Los resultados obtenidos muestran que más de la tercera parte de los jóvenes que ingresan a la UAM-A se han retirado temporalmente en algún momento de su trayectoria. Estos jóvenes se caracterizan por ser un grupo heterogéneo en sus resultados escolares y con base en los resultados del capítulo anterior, igualmente provienen de contextos familiares diversos. De tal manera que no es posible determinar que exclusivamente el grupo en el que se concentran los peores resultados escolares deja su carrera. Por el contrario, no todos los alumnos que tienen un buen promedio de calificaciones desarrolla una trayectoria continua, mientras que un grupo numeroso de quienes reprueban y tienen un promedio de calificaciones entre 6 y 7, logra egresar.

La ocurrencia de la reprobación y la repetición, nos conducen a reconocer que el retiro escolar si bien no es independiente de estos factores, no es resultado exclusivo de los mismos: *la gran mayoría de quienes permanecen lo hacen en circunstancias académicas adversas debido al número de unidades de enseñanza que no han aprobado, lo cual aumenta la dificultad de los estudios e incrementa el tiempo que deben utilizar para completar el plan de estudios.*

El esquema analítico de este capítulo muestra los componentes a partir de los cuales se pueden analizar las trayectorias escolares como se propone en esta investigación, a saber,

los cursos de acción seguidos por los sujetos y los indicadores del desempeño escolar. A continuación se muestran ambos así como los elementos que los componen y sirven de base para el desarrollo de este capítulo.

Esquema 3. Esquema analítico de la trayectoria escolar como es analizada en este capítulo.



El esquema identifica a la trayectoria escolar como un conjunto de elementos que ocurren con base en un plan de estudios, a partir del cual los jóvenes que son aceptados en la institución, están sujetos a reglas institucionales que les otorga (o retira) su condición de estudiantes a lo largo de los diversos niveles comprendidos por el plan. Con base en lo anterior, se ponen en juego dos grandes elementos que comprenden la trayectoria: los indicadores del desempeño escolar y los cursos de acción académicos y sociales seguidos por los sujetos que pueden ser comprendidos como estrategias y decisiones. Al respecto de los indicadores de desempeño, se consideran cuatro variables para analizarlo:

Esta lista no es exhaustiva de las variables que pueden ser analizadas para el rezago escolar, sin embargo, las características de la información estadística institucional que utilizo me posibilita a identificarlas como las más idóneas para mostrar las condiciones de eficiencia escolar de los jóvenes de las siete generaciones analizadas y sus diferencias a través del tiempo de estancia en la universidad.

En primer término, la *reprobación* puede entenderse como la incapacidad para promover un curso contemplado en el plan de estudios al cual se han asignado créditos. En

consecuencia, la repetición es la oportunidad administrativa con la que cuentan los alumnos para promover un curso al obtener una nota reprobatoria en la primera oportunidad ordinaria, se cuantifica hasta un número determinado a partir del cual se sanciona (con la negación a repetir en el periodo inmediato) o se restringe de forma definitiva.²⁶

El *número de créditos* completados debe medirse de acuerdo con lo establecido por el plan de estudios en un momento particular de la trayectoria (para el caso de la UAM, si bien se trata de ciclos trimestrales el Cuestionario capta los resultados de manera anual). Esta cifra de créditos será resultado de un conjunto de circunstancias –que en ocasiones ocurren simultáneamente- como los procesos de reprobación, el número de UEA inscritas cada trimestre y retiros temporales o abandono escolar. Es decir, implica las dicotomías: reprobación/aprobación, créditos inscritos completos/incompletos y permanencia/retiro. El porcentaje de créditos completados al final del primer año escolar puede variar respecto al que se obtiene al medir el segundo año, y así sucesivamente.

El *tiempo empleado* para concluir los estudios ofrece un panorama general en torno al rezago con base en tres elementos claramente diferenciados: la reprobación de materias, la inscripción de un número menor de asignaturas y de existir, el retiro temporal de los estudios. Es por medio de este conjunto de cuestiones que será posible identificar el nivel de regularidad o irregularidad en la trayectoria.

Por ejemplo, un joven que egresa en el periodo establecido en su plan de estudios, mostraría que hubo un avance (como lo opuesto al rezago) y en consecuencia la conjunción de los procesos de aprobación de materias (al menos las materias que son cursadas en el trimestre inmediato posterior en caso de haber reprobado), la inscripción del número de asignaturas que se especifican en el plan de estudios y seguramente no se habría ausentado temporalmente. Por el contrario, un joven que requirió mayor tiempo sería resultado de una trayectoria donde hubo reprobación, la inscripción de un número menor de materias a las que muestra el plan de estudios y probablemente procesos de retiro temporal. Como es evidente, a un mayor énfasis u ocurrencia de estos factores, sería exponencialmente mayor el tiempo requerido para egresar.

²⁶ En la UAM, de acuerdo con el Artículo 47 del Reglamento de Estudios Superiores los alumnos cuentan con seis oportunidades para aprobar las Unidades de Enseñanza Aprendizaje del primer nivel del plan de estudios, denominado Tronco General de Asignaturas. Si un estudiante no ha aprobado una UEA después de cinco recursamientos y adeuda dos o más materias de los otros niveles (Tronco Básico Profesional y Área de Concentración), pierde de manera automática su calidad de estudiante de manera definitiva.

Por último, el *promedio general de calificaciones* suma el conjunto de resultados escolares medidos por el profesor, de forma que puede ser identificado como el rendimiento o nivel de rendimiento obtenido por el alumno. Idealmente expresaría el logro escolar al ser el resultado final asignado en cada una de las materias, sin embargo, es necesario realizar algunas precisiones al respecto. Si bien se supondría que existe cierta relación entre los indicadores de reprobación, repetición y promedio, en algunos casos no es posible encontrar consistencia entre estos resultados.²⁷ En el caso de la UAM, la medición de la eficiencia escolar requiere un conjunto de precisiones que nos posibilitan a rebatir algunas conclusiones emitidas por una parte de la bibliografía especializada en las trayectorias escolares.

En primer término, el promedio de calificaciones no puede ser utilizado de manera exclusiva para medir la eficiencia y el avance escolar, toda vez que existe un conjunto de alumnos que a pesar de que han aprobado todos sus cursos, no tienen un promedio “alto”. Igualmente, algunos jóvenes que no han completado el número de materias que corresponden a su plan de estudios para cada trimestre, obtienen un buen promedio de calificaciones. En conclusión, no es posible determinar que sólo los estudiantes más aventajados académicamente (en términos de su promedio) son regulares y viceversa. Pese a lo anterior, este indicador reviste gran importancia analítica pues muestra el nivel de complejidad que tiene el estudio de los indicadores de desempeño, particularmente en la UAM.

Con base en lo anterior, es posible establecer que se requiere un concepto de *rezago* que dé cuenta de esta complejidad, en virtud de lo cual se propone que el *rezago escolar sea entendido como la circunstancia que adquieren los alumnos que no han podido aprobar todos los cursos de su plan de estudios en un periodo determinado, lo cual incluye tanto a los cursos que no fueron aprobados como aquellos en los que los alumnos no se inscribieron*. En concordancia, la *regularidad es el estado de “normalidad académica” en la cual se encuentran los alumnos que han cubierto la totalidad de las unidades de enseñanza que comprende el plan de estudios en un periodo determinado, con independencia de su promedio de calificaciones*.

²⁷ En algunas instituciones, como es el caso de la UAM, el promedio se obtiene al sumar únicamente las notas aprobatorias entre el número de unidades cuantificadas. En estos casos, no es posible obtener una medición del rendimiento escolar únicamente con base en el promedio. Esto es mucho más enfático en tanto que la estrategia empleada por algunos alumnos al inscribir menos materias de las que corresponden a cada trimestre, si bien los rezaga, les posibilita obtener mejores resultados escolares.

Como es evidente, estas apreciaciones nos permitirían llevar a cabo una *distinción tipológica* de los niveles de avance, rezago y aprovechamiento en la cual se cruzarían los elementos indicados, otorgándonos de esta forma una diversidad de posibles niveles de eficiencia escolar. El nivel de mayor eficiencia, comprendería haber completado del número de UEA precisadas en el plan de estudios para cada nivel y un buen promedio de calificaciones (sin reprobación previa), mientras que el menor sería el de rezago por reprobación y un número limitado de UEA cubiertas con un bajo promedio. En medio de estos extremos, existirían un conjunto de tipos en los que existirían alumnos con un buen promedio pero rezago, así como estudiantes con un mal promedio pero todas las UEA cubiertas. En ambos casos se ampliarían los tipos con la integración de antecedentes de reprobación.

Ahora bien, para el caso de los procesos sociales, no abordaré de manera particular las experiencias entre el conjunto de actores que conforman la organización escolar (estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y funcionarios académicos). Sin embargo, *reconozco que existen y se sustentan en un ambiente organizado institucionalmente, en el que hay reglas de funcionamiento*. Los resultados escolares tendrían lugar en tanto que estas experiencias se desenvuelven en el diario acontecer de la vida organizacional, al desarrollarse un curso, cuando los alumnos acceden a diversos servicios o realizan trámites que les posibilitan su estancia en la institución. A partir de estas experiencias, en los diversos actores sociales se desarrollan procesos motivacionales, aspiracionales y reflexivos que derivan en sus apreciaciones respecto a los cursos, sus expectativas y las normas de funcionamiento institucional, entre otras.

1. Trayectoria y desempeño

Como se mostró en el Capítulo I, el estudio de las trayectorias escolares ha sido ampliamente desarrollado en la bibliografía contemporánea. Tradicionalmente, el concepto *trayectoria* se ha utilizado para la cuantificación de los resultados escolares alcanzados por los alumnos, de manera que se distingue entre los que se consideran institucionalmente como favorables y aquellos que son indicativos del “fracaso escolar”,²⁸ caracterizado por

²⁸ El término “fracaso escolar” es discutible, pues expresa la idea errónea de que no hay logro en aquellos estudiantes que no obtienen los resultados esperados, cuando de hecho ingresaron a un nivel educativo al que menos de la cuarta parte de los jóvenes en edad escolar pueden acceder. Con este término el investigador nulifica el aprendizaje (académico, político, cultural y de otro tipo) que los jóvenes obtienen en el tiempo que permanecen en la escuela. Además, se centra en el joven una responsabilidad que de hecho

reprobación, repetición y baja eficiencia terminal. Tal enfoque analítico no permite explorar causas independientes a las deficiencias socioeconómicas para explicar el bajo desempeño escolar, además de que carece de una visión igualmente compleja acerca de los múltiples elementos que conforman la experiencia escolar de los jóvenes en su trayecto por la universidad.²⁹

Identificar a la trayectoria escolar exclusivamente como sinónimo de “indicador” tiene una desventaja analítica considerable: despoja al proceso surgido de las relaciones sociales y académicas que ocurren en el espacio escolar, de su gran capacidad explicativa, reduciéndolos a una serie de encuentros que no dicen cómo se llevan a cabo estas relaciones en una institución educativa. En esta perspectiva pareciera que una calificación emerge repentinamente y de forma exclusiva de las capacidades económicas y cognitivo-intelectuales del estudiante, con absoluta independencia de los aspectos que acompañan las experiencias dentro del aula, los insumos con los que se lleva a cabo al proceso educativo y las elecciones académicas del joven (de horario, profesor y asignaturas), entre otras. Sabiendo que no es así, el desempeño no obstante es registrado como un dato cuantitativo.

Al contrario de cómo es tratada en estos estudios, entiendo a la trayectoria como resultado de una multiplicidad de elementos objetivos y subjetivos presentes en la multiplicidad de relaciones y procesos sociales que se desarrollan en la organización escolar, que se generan a partir de normas institucionales. De tal manera que además de los indicadores del desempeño, está constituida por aspectos sociales y culturales que conforman las experiencias dentro del aula, en los pasillos, en las relaciones extraescolares, así como las motivaciones y estrategias surgidas de estos procesos, entendidas como *cursos de acción*. La trayectoria por lo tanto es compleja, constituida por las experiencias sociales sustentadas en un ambiente organizacional, que puede considerarse el conjunto de reglas con base en las cuales se norman las relaciones sociales.

En este trabajo no se llegará a un estudio de los procesos intersubjetivos que configuran la trayectoria escolar. Estos aspectos se atenderán a partir de las respuestas obtenidas por

concierno a múltiples actores e instituciones como (la familia, la escuela, el sistema educativo en sus niveles previos, etcétera.

²⁹ Para la ANUIES en *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, la trayectoria es concebida como el comportamiento escolar de un conjunto de alumnos en el periodo que comprende el ingreso, la permanencia, la conclusión de créditos y el egreso. Esta definición considera fundamentalmente aquellos aspectos ligados al rendimiento escolar.

medio del cuestionario así como de un conjunto de entrevistas a estudiantes, jóvenes que abandonaron sus estudios y funcionarios universitarios. A pesar de que no me avocaré al análisis profundo de las interacciones en las aulas y en otros espacios sociales universitarios, no dejo de considerarlas relevantes para comprender la estancia y los significados que tienen en la vida de los estudiantes sobrevivientes y los que se han ido temporalmente de la UAM-A.

La gran mayoría de los estudios sobre trayectorias se basan en el análisis de una o varias cohortes en un lapso de tiempo determinado. Este método de ordenamiento de la información, permite identificar el “éxito” y “fracaso” escolar en un grupo de jóvenes que han comenzado sus estudios en un mismo periodo y que por ello, idealmente concluirán simultáneamente. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior (<http://ses4.sep.gob.mx/>), una *cohorte* es el grupo estudiantil que ingresa en un mismo ciclo escolar (anual, semestral o de otra periodización) y por ello, se espera que concluyan su trayectoria escolar al mismo tiempo.

De manera complementaria a la definición de la Subsecretaría de Educación Superior, considero que una cohorte no sólo comparte un momento de ingreso, sino un conjunto de experiencias con base en un plan de estudios impartido por una misma planta académica. La palabra *cohorte* es comúnmente utilizada como sinónimo del término *generación*, la cual hace referencia a un grupo de sujetos que coinciden en sus expresiones culturales, ideológicas o intereses en un momento histórico particular.³⁰ Por tanto, podemos concluir que en ambos casos se hace referencia a un conjunto de actividades que *generan* experiencias compartidas socialmente por un grupo de sujetos y que son emocional, afectiva o intelectualmente significativas.

Debido a que el historial académico o kardex es el instrumento institucional en el que se concentran los datos del desempeño escolar y se ha utilizado como el insumo necesario para conocer la trayectoria, concentra datos estadísticos de orden técnico, no captura los procesos del aprendizaje, sino el cumplimiento de un conjunto de objetivos observados por el profesor, idealmente especificados en el programa de la asignatura. Es decir, no tiene la capacidad de identificar el aprendizaje ni el ambiente en el que este proceso se lleva a

³⁰ El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* conceptualiza este término como “Un conjunto de personas que por haber nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afin o comparable en algunos sentidos”, http://buscon.rae.es/draeI/SvtConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=generación

cabo, en consecuencia, no revela las características de la relación entre estudiantes y académicos, así como la forma en la que es efectivo (o no) dicho conocimiento en relación con los procesos alternos de otras unidades de enseñanza. Teniendo en cuenta esta aclaración, realizaré a continuación un breve análisis del desempeño escolar de la población analizada.

1.1. Algunas apreciaciones al respecto del sistema y estructura escolar en la UAM

Para comprender de manera adecuada los indicadores del desempeño escolar que se muestran a continuación, es pertinente hacer un conjunto de aclaraciones al respecto del modelo educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana. En el siguiente capítulo se describe de manera más precisa el contexto de creación de esta universidad y sus elementos normativos, por lo que en este apartado únicamente se hace mención a las cuestiones relacionadas con la estructura escolar con las cuales se pueden “leer” los indicadores de eficiencia, eficacia y rendimiento.

El proyecto académico de la UAM fue pensado para una universidad dinámica y con rasgos diferentes del resto de la oferta pública de educación superior. Entre sus características principales está el que sus planes de estudio tienen una duración de cuatro años –sólo medicina impartida por la Unidad Xochimilco dura 15 trimestres-, el establecimiento de trimestres como ciclos escolares, solicitar un trabajo terminal en lugar de la tesis tradicional como medio para obtener el título y la selección de estudiantes en dos concursos anuales (López Zárate *et al.*, 2000).

El concepto de *flexibilidad* revistió especial importancia en el proyecto original de la UAM, pues sustentaba la idea del aprovechamiento del tiempo, mayores facilidades para el egreso y la permanencia. En el primero de estos aspectos, el establecimiento de trimestres significaba la optimización 12 semanas de cursos escolares para obtener el grado en cuatro años. La existencia de un proyecto terminal o tesina tenía como objeto evitar la baja eficiencia terminal que se presentaba entre los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, a quienes se exigía el desarrollo de una tesis. Finalmente, la modalidad de medio tiempo fue establecida con el fin de brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar actividades laborales de manera simultánea a sus estudios, posibilitándoles llevar una carga académica menor que a los jóvenes que se inscribían de

tiempo completo.

En la actualidad, la modalidad de medio tiempo no es utilizada de manera habitual, debido a que quienes la empleen deben inscribir el 50% de la carga académica de un alumno de tiempo completo y por ello requieren el doble del tiempo que contempla el plan de estudios -un promedio de ocho años-. Incluso los alumnos que desarrollan actividades laborales optan por la modalidad de tiempo completo, su expectativa es que podrán inscribir los cursos que consideren necesarios, sin verse forzados a llevar un número máximo de UEA, tal como establece el medio tiempo.

Desde sus inicios, la evaluación de los cursos fue asignada con base en una escala alfabética en la que se incluían tres calificaciones aprobatorias, una reprobatoria y baja: MB, B y S como aprobatorias que son cuantificadas como 10, 8 y 6 respectivamente, NA y NP como las opciones de “no aprobado” y “no presentado” o baja. Esta modalidad permanece en la UAM pese a que en otras instituciones se optó por volver al esquema numérico tradicional, como ocurrió en la UNAM. Para el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, únicamente las calificaciones aprobatorias son cuantificadas para obtener el promedio general de calificaciones.

2. Resultados del desempeño escolar

Para este apartado utilizo los resultados obtenidos con base en el *Cuestionario* y los del Archivo General de Alumnos de la UAM Azcapotzalco del trimestre de primavera de 2006 y de la División de Ciencias Sociales y Humanidades para el trimestre de otoño de 2007. Los detalles de la información utilizada se mencionan a continuación.

2.1. Características generales del instrumento de análisis y la información utilizada

La Universidad Autónoma Metropolitana cuenta con una base de datos histórica en la que se concentran los resultados del desempeño de todas las generaciones de estudiantes de las tres unidades académicas, es decir, contiene los datos del kardex académico y datos de identificación como RFC, edad, sexo y escuela de procedencia entre otros. Esta base, conocida como Archivo General de Alumnos (AGA) se actualiza cada trimestre, de manera que registra las modificaciones ocurridas al respecto del número de materias reprobadas, el

último trimestre de actividad y el promedio de calificaciones entre otras variables.

En el capítulo anterior adelanté algunos resultados acerca de la disminución del número de casos en el periodo 2003-2006 de acuerdo con los resultados del *Cuestionario de características generales, prácticas escolares y prácticas de consumo cultural de los estudiantes de la UAM Azcapotzalco*. En todo el periodo, el 35% de los jóvenes que se matricularon abandonaron sus estudios. Es importante recordar que debido a que una proporción indeterminada no responde el *Cuestionario*, este dato no es un indicador determinante acerca de cuántos jóvenes abandonaron sus estudios en el periodo.

Como se recordará, el *Cuestionario* capta los cambios ocurridos cada año en términos socioeconómicos, de los hábitos de estudio de los jóvenes y las prácticas académicas de los profesores, de tal manera que (con excepción del apartado acerca de los antecedentes escolares) se realizan las mismas preguntas al término del primer, segundo y tercer año de estudios y se describen las modificaciones ocurridas al término de cada año. El periodo analizado en este trabajo comprende siete generaciones de estudiantes: quienes ingresaron en el trimestre de primavera de 2003, en el trimestre de otoño de 2003, en primavera de 2004, otoño de 2004, primavera de 2005, de otoño de 2005 y en primavera de 2006.

Como se mencionó previamente, la UAM realiza dos concursos de ingreso al año. Las diferencias entre los jóvenes que ingresan en primavera y otoño son considerables, pues mientras que quienes comienzan su carrera en otoño son generalmente muchachos que han completado sus estudios de bachillerato entre junio y julio, las generaciones de primavera se distinguen por ser de menor tamaño y corresponden en la mayoría de los casos a estudiantes que realizaron previamente el proceso de elección sin haber sido admitidos o bien, no obtuvieron su certificado de la preparatoria en tiempo, de tal manera que están desfasados de su grupo generacional.

Debido a que las bases de las siete generaciones que se analizan se han condensado para cada "momento" de la trayectoria, contamos con cuatro bases: una que contiene los datos de nuevo ingreso, de uno año, dos y de tres años. A este respecto, es necesario hacer una aclaración de gran importancia con el fin de evitar interpretaciones erróneas la aparente disminución del número de casos que contiene la base de datos que concentra los

resultados del tercer año, respecto a la del nuevo ingreso.

Como mencioné anteriormente, la base de nuevo ingreso es la única que contiene los casos registrados para todos los alumnos que comienzan su trayectoria. La del primer año contiene los datos de cinco generaciones: quienes ingresaron en los trimestres de primavera y otoño de los años 2003, 2004 y en primavera de 2005. La de segundo año está constituida por tres generaciones: quienes ingresaron en los dos procesos de elección de 2003 y en primavera de 2004. Finalmente, la base de tres años únicamente tiene los datos de los jóvenes que ingresaron en primavera de 2003.

¿Por qué existen estas diferencias? El proyecto realizado por la Coordinación de Planeación en efecto realiza el levantamiento de la información al inicio de cada año escolar, pero los procesos de captura y procesamiento de las bases estadísticas requieren un tiempo considerable. En el momento en el que se realizó la solicitud de la información únicamente pude acceder a las siete bases que son utilizadas en esta investigación.

En total, 3,470 jóvenes se matricularon en Administración, Derecho, Economía y Sociología entre primavera de 2003 y primavera de 2006, las diferencias numéricas para las bases condensadas son considerables, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 37. Número de casos en las bases de datos para cada "momento" de la trayectoria, generaciones 03P-06P.

Momento	NI*	1 año	2 años	3 años
Casos	3 470	1 992	1 017	307

*Nuevo ingreso

Es necesario aclarar que al comparar el número de jóvenes que ingresaron a la División de Ciencias Sociales y Humanidades captados por el *Cuestionario* y los resultados del Archivo General de Alumnos, encontramos que 649 casos contenidos en el AGA no están en las bases del *Cuestionario* a lo largo del periodo analizado. Esta diferencia se debe a tres cuestiones: más de 100 casos fueron borrados al condensar las bases del *Cuestionario* debido a errores en la captura de los datos, un número indeterminado de estudiantes no contesta la encuesta en cada levantamiento y finalmente, un número desconocido de jóvenes que pudieron ingresar a otras carreras o unidades, solicitaron su cambio hacia alguna de las disciplinas de Ciencias Sociales.

Cuadro 38. Número de casos en las bases de datos para cada “momento” de la trayectoria, generaciones 03P-06P.

Número de casos	Captados en el Cuestionario	Casos en el AGA	Diferencia	En el Cuestionario, no contenidos en el AGA
Casos	3 470	4 119*	15.7%	253**

Fuente: Archivo General de Alumnos 07-O de la DCSH, UAM-A.

*19 matrículas fueron eliminadas, pues corresponden a jóvenes que ingresaron en el trimestre de invierno. Debido a que previamente se habían eliminado en las bases condensadas, fueron borradas para mantener coherencia con las decisiones tomadas en la limpieza de las bases de cada momento y periodo.

**Se refiere a 253 jóvenes que realizaron su cambio de división de Ciencias Sociales hacia Ciencias Básicas e Ingeniería o Ciencias y Artes para el Diseño durante el primer, segundo o tercer año de estudios.

Fuente: Archivo General de Alumnos 07-O de la DCSH, UAM-A.

De aquí en adelante, en este capítulo los resultados se muestran por generación, de manera que puedan hacerse visibles las diferencias entre los jóvenes de acuerdo con su avance escolar. Los resultados de este apartado se obtuvieron del AGA del trimestre de otoño de 2007, dos generaciones habían completado 12 o más trimestres, dos generaciones habían completado tres años de escolaridad, dos habían completado los dos primeros años de su plan de estudios y una generación, un año.

Cuadro 39. Avance escolar de las generaciones 03P-06P en otoño de 2007.

Periodo	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
Avance escolar	13 trimestres	12 trimestres	10 trimestres	9 trimestres	7 trimestres	6 trimestres	4 trimestres

2.2. Reprobación, número de créditos completados, promedio de calificaciones y tiempo utilizado para el egreso

Para analizar la reprobación y el avance en créditos, se han agrupado estas dos variables para obtener tres tipos de estudiantes que analíticamente representan distintos niveles de avance escolar. Estos tres tipos de estudiantes me permiten distinguir analíticamente el “logro” escolar, por lo que son retomadas a lo largo del capítulo.

- Los estudiantes *regulares* son quienes tienen un avance escolar entre el 90% y el 100% en los créditos de acuerdo con lo que se indica en el plan de estudios y el trimestre que cursan. Asimismo tienen ninguna o hasta dos UEA reprobadas

- Los alumnos *desfasados* han cubierto entre el 89% y el 70% de su plan de estudios y quienes tienen entre 3 y hasta 6 UEA reprobadas, es decir, se han separado del nivel ideal de avance por hasta un año
- Finalmente, los alumnos rezagados han obtenido menos del 70% del avance esperado en su plan de estudios y son quienes tienen más de seis UEA reprobadas.

En el caso de la variable *reprobación*, se ha agrupado el número de UEA reprobadas de la siguiente forma:

- Alumnos con ninguna y hasta dos UEA reprobadas
- Alumnos con entre 3 y 6 UEA reprobadas
- Alumnos con más de 6 UEA reprobadas.

El primero de estos tipos sería indicativo de los estudiantes *regulares*, el segundo de los *desfasados* y el tercero de quienes se encuentran *rezagados*.

Cuadro 40. Número de UEA reprobadas. Estudiantes de la DCSH, generaciones 03P- 06P (%).

Periodo/ UEA reprobadas	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
Ninguna y hasta 2 (Regulares)	26.9	38.1	36.5	42.1	43.2	55.8	50.7
3 a 6 (Desfasados)	16.9	19.7	15.9	21.1	18.3	20.9	27.0
Más de 6 (Rezagados)	56.2	42.2	47.6	36.8	38.6	23.3	22.3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.

Con base en los datos del cuadro anterior se observa que hay un mayor rezago conforme los jóvenes avanzan en su carrera. Por ejemplo, es mayor la proporción de quienes tienen menos UEA reprobadas entre quienes tienen un menor avance escolar. Por otro lado, cerca de la quinta parte de los jóvenes de la generación 06P reprobaron más de 6 materias, pero es considerablemente más significativa entre las generaciones que tienen más trimestres cursados, siendo incluso cerca de la mitad de los jóvenes encuestados que ya habían cubierto más de 12 trimestres de estancia (03P).

Como se mencionó anteriormente, la tipología de alumnos *regulares*, *desfasados* y *rezagados* también es utilizada en esta investigación para identificar el nivel de avance en el número total de créditos que han obtenido los jóvenes. En la UAM algunos estudiantes inscriben un menor número de UEAS para tener una menor presión a lo largo del trimestre

y obtener mejores calificaciones, lo cual ha sido documentado para el caso de la Unidad Azcapotzalco.³¹ De tal manera que si bien el número de UEA reprobadas es un indicador para conocer el avance con base en la proporción de materias que no han podido ser aprobadas, no permite conocer en qué grado los jóvenes adeudan asignaturas que no han cursado. El porcentaje total de créditos arroja resultados mucho más precisos acerca del avance total y es un refuerzo a los resultados del rezago por reprobación.³²

Es importante mencionar que el trabajo de De Garay (2005) realizado con base en el *Cuestionario*, ha utilizado tres categorías para distinguir el nivel de avance de los estudiantes. Los tipos utilizados son: alumnos continuos, discontinuos y rezagados. Los primeros son aquellos que tienen entre 90% y 100% de los créditos cubiertos de acuerdo al avance de su plan de estudios, los discontinuos quienes tienen entre el 50% y el 89% y finalmente los rezagados son quienes no han completado la mitad de los créditos. Esta tipología se basa exclusivamente en el porcentaje en créditos, no analiza de manera conjunta el número de UEA reprobadas.

El estudio de de Garay permite dimensionar algunas variables del desempeño y relacionar otros indicadores como el número de aciertos del examen de selección y el promedio de bachillerato, basado en la relación entre nivel socioeconómico y resultados escolares. De tal manera que “mide” el nivel socioeconómico al distinguir el tipo de bienes con los que cuentan los estudiantes, e intenta encontrar las similitudes entre capital cultural, capital social y características socioeconómicas. Describe la trayectoria escolar como sinónimo de “resultados de desempeño”, de manera que aunque utiliza un conjunto de variables relativas a la opinión de los jóvenes sobre los servicios que reciben, sus hábitos de estudio y las prácticas académicas de los profesores, no explora estos elementos a la luz de las experiencias que acompañan a los jóvenes durante su estancia en la Universidad.

De forma adicional, los resultados que se muestran en este capítulo nos indican que la relación entre resultados del desempeño y condición socioeconómica no son determinantes. Con base en los resultados mostrados, no se observa una asociación directa entre promedio y reprobación, ni entre la reprobación y el promedio con el abandono escolar. La incidencia de la reprobación nos permite establecer que este fenómeno y el

³¹ Ver Adrián De Garay, *En el camino de la universidad*, 2005.

³² En la división de Ciencias Básicas e Ingeniería, ha sido utilizado un método denominado “Índice de velocidad y eficiencia escolar” que mide la eficiencia considerando el número de asignaturas aprobadas a partir de las que se inscriben trimestralmente.

rezago que genera son comunes a todas las generaciones de estudiantes que comprenden este estudio.

En contraste con la metodología utilizada por De Garay, para este capítulo los estudiantes regulares se han definido como aquellos que tienen entre 90% y 100% de créditos cubiertos, los desfasados son quienes tienen entre 89% y 70%, mientras que los alumnos rezagados son quienes tienen menos del 70% de los créditos. Los porcentajes que he asignado a cada tipo de estudiante se basan en una decisión analítica que considera en conjunto tanto el número de materias reprobadas como el porcentaje de créditos cubiertos, de manera que se ha cuidado que no exista una contradicción entre el número de materias reprobadas y el porcentaje de créditos cubiertos. A continuación se muestran los resultados obtenidos para los tres tipos de estudiantes en las cuatro carreras del área de Ciencias Sociales de Azcapotzalco.

Cuadro 41. Avance escolar construido con base en tres tipos de estudiantes.
Generaciones 03P- 03O (%).

Trimestres/Tipo	03P				03O			
	Avance: 13 trimestres				Avance: 12 trimestres			
	Admón.	Der.	Econ.	Soc.	Admón.	Der.	Econ.	Soc.
Regulares	22.0	10.8	20.0	23.5	25.6	14.9	12.0	10.0
Desfasados	14.2	17.4	2.4	58.2	13.9	12.1	10.0	19.1
Rezagados	63.8	71.9	77.6	18.4	60.6	73.0	78.0	70.9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los planes de estudio de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología.

Cuadro 42. Avance escolar construido con base en tres tipos de estudiantes.
Generaciones 04P- 04O (%).

Trimestres/Tipo	04P				04O			
	Avance: 10 trimestres				Avance: 9 trimestres			
	Admón.	Der.	Econ.	Soc.	Admón.	Der.	Econ.	Soc.
Regulares	14.7	6.8	8.4	17.0	26.2	13.0	8.8	9.6
Desfasados	15.4	36.6	24.1	17.0	16.7	21.3	8.8	8.0
Rezagados	69.9	56.5	67.5	66.1	57.0	65.7	82.4	82.4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los planes de estudio de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología.

Cuadro 43. Avance escolar construido con base en tres tipos de estudiantes.
Generaciones 05P- 05O (%).

Trimestres/Tipo	05P	05O
-----------------	-----	-----

	Avance: 7 trimestres				Avance: 6 trimestres			
	Admón.	Der.	Econ.	Soc.	Admón.	Der.	Econ.	Soc.
Regulares	14.5	20.3	10.8	10.9	18.3	26.1	17.5	15.4
Desfasados	12.1	24.4	15.3	13.9	15.8	14.8	11.3	19.8
Rezagados	73.4	55.2	73.9	75.2	65.8	59.2	71.1	64.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los planes de estudio de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología.

Cuadro 44. Avance escolar construido con base en tres tipos de estudiantes.
Generaciones 06P (%).

Trimestres/Tipo	06P			
	Avance: 4 trimestres			
	Admón.	Der.	Econ.	Soc.
Regulares	22.7	24.3	13.1	19.4
Desfasados	17.3	22.8	10.1	23.5
Rezagados	60.0	52.9	76.8	57.1
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los planes de estudio de las carreras de Administración, Derecho, Economía y Sociología.

Como se puede observar, no es posible establecer que a mayor avance escolar sea igualmente mayor el porcentaje de jóvenes rezagados. Al comparar los resultados por carrera en cada generación, observamos que sí son notorias algunas diferencias. De manera global, resalta que economía es la disciplina en la que un mayor porcentaje de jóvenes está rezagado. Contrariamente, administración y derecho son las carreras donde un mayor porcentaje de jóvenes desarrolla trayectorias regulares.

En general, varía de manera considerable el porcentaje de alumnos *regulares*, *desfasados* y *rezagados* en cada una de las generaciones analizadas, de manera que no es posible identificar tendencias. Una posible interpretación respecto a la falta de tendencias en los resultados apuntaría a que sus experiencias individuales y escolares representarían factores que inciden de manera diferenciada en sus resultados. Pese a lo anterior, es necesario poner énfasis al hecho de que más de la mitad de los jóvenes de todas las carreras, independientemente de su avance escolar, ha cubierto menos del 70% de los créditos de su plan de estudios, es decir, tienen una tendencia al rezago escolar.

En cada institución, el estado académico expresa la condición escolar de los alumnos. Se utilizan un conjunto de definiciones con las cuales se identifica a los estudiantes que se encuentran realizando sus estudios, a quienes han egresado y a aquellos casos en los que

por diversas circunstancias pierden su calidad de alumnos, dejan sus estudios temporalmente o los abandonan. La UAM utiliza 13 modalidades para definir el estado académico, las cuales describen si el alumno está activo, fue dado de baja, abandonó la institución de manera temporal o definitiva o si ya ha completado su plan de estudios. Las 13 modalidades utilizadas por la UAM denotan cuatro tipos de condiciones académicas generales:

- Alumnos activos. Activos (inscribieron una o más UEA) e inscritos en blanco
- Jóvenes que concluyeron sus estudios. Titulado, egreso con solicitud de certificado y egreso sin certificado
- Estudiantes que se han retirado temporalmente
 - a) Voluntariamente: no reinscrito
 - b) Por sanción: sancionado
- Abandono de la institución.
 - a) Voluntario: baja definitiva, nuevo ingreso no presentado y abandono de más de 6 trimestres
 - b) Baja por sanción. Baja reglamentaria y baja por dictamen

A continuación se describen brevemente las modalidades en las que la UAM clasifica el estado académico de los estudiantes, de acuerdo con la descripción del Archivo General de Alumnos.

Tabla 2. Modalidades del estado académico de acuerdo con la descripción del Archivo General de Alumnos (AGA), 06O.

Estado	Descripción
Activo	Inscrito en UEA.
No reinscrito	Alumno que no se inscribió en ninguna UEA ni en blanco.
Suspendido	Alumno sancionado temporalmente.
Baja definitiva	Alumno que ha solicitado ser dado de baja.
Titulado	Alumno que ha obtenido su título profesional después de haber obtenido los créditos y realizar los trámites correspondientes.
Egreso	Estudiante que concluyó los créditos de su plan de estudios y solicitó su certificado pero todavía no se titula.
Baja reglamentaria	Es la pérdida de la calidad de alumno por motivos que: <ol style="list-style-type: none"> a) Le permiten a un joven volver a ser institucionalmente reconocido como alumno Por haber violado ciclos, se puede realizar el examen de selección de nueva cuenta al darse de baja definitiva. b) Le impiden concluir sus estudios. Entre estas se encuentran el haber presentado un certificado del bachillerato falso, obtener cinco

	NA's en una misma UEA del Tronco Básico más otras dos de otro nivel o no haber concluido la carrera en un plazo máximo de 10 años.
Baja por dictamen	Es la expulsión definitiva dictada por un órgano colegiado de la UAM (Consejo Divisional o Colegio Académico).
Inscrito en blanco	Es el alumno que realizó el trámite de reinscripción sin carga académica para mantener sus derechos como alumno (biblioteca, actividades deportivas, salas de cómputo, servicios médicos).
Créditos cubiertos	Alumno que ha concluido los créditos de su plan de estudios pero no ha solicitado su certificado ni se ha titulado
Nuevo ingreso no presentado	Joven que fue aceptado en la UAM pero no realizó los trámites de inscripción.
Abandono de más de 6 trimestres	Es el alumno que no se inscribe durante seis trimestres consecutivos, por lo que institucionalmente (Artículo 47 del Reglamento de Estudios Superiores) es considerado como un alumno que abandonó sus estudios.
Lista Complementaria	Aspirante que fue aceptado en la lista complementaria que crea la UAM en donde se enlistan un conjunto de jóvenes que no fueron aprobados en la primera lista de resultados

Fuente: Descripción del Archivo General de Alumnos, 06-O.

Con base en esta descripción, se han obtenido los resultados del estado académico de los estudiantes de Administración, Derecho, Economía y Sociología de la Unidad Azcapotzalco, mismos que se muestran a continuación.

Cuadro 45. Estado académico. Generaciones 03P- 06P (%), AGA 07-O.

Periodo/ Estado académico	03P	03O	04P	04O*	05P	05O	06P
Activo	44.2	39.0	58.8	51.8	56.1	52.9	63.9
No reinscrito	10.9	9.2	10.8	13.8	20.5	18.3	17.9
Baja definitiva	3.9	4.6	.2	3.7	2.0	1.3	2.4
Titulado	.6	.3	----	----	----	----	----
Egresado	2.9	3.7	.8	----	----	----	----
Baja reglamentaria	2.5	1.4	.2	.5	1.5	.7	.7
Baja por dictamen	----	----	----	----	----	----	----
Inscrito en blanco	4.8	2.9	.8	1.9	2.2	1.6	.7
Créditos cubiertos	5.8	6.8	2.8	----	----	----	----
Nuevo ingreso no presentado	7.8	17.1	15.9	20.3	17.7	25.2	14.4
Abandono más de 6 trimestres	16.7	14.9	9.8	7.8	----	----	----
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.
Fueron omitidos los datos respecto a las modalidades: Suspendido, Ingresado en lista complementaria, Egresado A, Aceptado nuevo ingreso y Estancia terminada por movilidad.

Los resultados para las siete generaciones analizadas ofrecen algunos datos relevantes sobre el rezago. Más de la tercera parte de los jóvenes de las generaciones 03P y 03O por ejemplo, estaban cursando materias pese a que ya habían cumplido trece y doce trimestres respectivamente. Una cifra cercana al 90% de los alumnos que tenían 12 y 13 trimestres cursados en UAM no había completado los créditos de su plan de estudios, es decir, tenían rezago.

Cerca de la quinta parte de los alumnos que ingresaron en 05P, 05O y 06P no realizaron su inscripción, por lo que supondríamos que se retiraron temporalmente de sus estudios. En relación con el porcentaje de jóvenes que los abandonaron de manera definitiva al darse de baja, incurrir en faltas administrativas como la violación de ciclos o reprobación más de cinco ocasiones una UEA del TGA, o bien por no realizar su inscripción por más de tres años consecutivos, es notorio que conforme avanzan en sus estudios se amplía de manera importante el grupo de jóvenes que pierden su calidad de alumnos.

En la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco ha sido cada vez más recurrente que un grupo de los jóvenes que son aceptados no realicen su inscripción. Como puede apreciarse, esto se incrementa de manera importante a lo largo del periodo analizado, pues mientras en 03P menos del 10% no se inscribe, llega a constituir la cuarta parte de los jóvenes de la generación 05P.³³

Estos resultados nos conducen a reflexionar sobre el aumento del rezago conforme transcurre el tiempo de estancia de los estudiantes de la UAM. Idealmente, esperaríamos que quienes se han rezagado por reprobación, inscribir un número menor de unidades de enseñanza o por retirarse temporalmente, tuvieran la posibilidad de “ponerse al corriente” respecto a su grupo generacional, de tal manera que remontaran estos resultados. Contrariamente, lo que se observa es que conforme avanza el tiempo, se rezagan cada vez más. Es posible que con un mayor tiempo de análisis de los resultados escolares

³³ Las causas que llevan a estos jóvenes a no realizar sus estudios en la UAM han sido abordadas en un estudio realizado por la COPLAN-Azcapotzalco. Algunos resultados parciales muestran que estos jóvenes han realizado de manera simultánea exámenes de admisión en la UNAM y otras instituciones de educación superior. Al ser aceptados en otras IES, desisten de ingresar a la UAM, a la que consideran como segunda opción.

observaríamos que hay una mayor “oportunidad” de rezagarse, reprobado y retirarse temporalmente.

Teniendo en cuenta los resultados que se mostraron a lo largo del segundo capítulo, es posible preguntarnos ¿qué otros elementos están presentes en el rezago si no son únicamente las características socioeconómicas el factor que vale la pena estudiar? Esta pregunta puede servirnos para guiar nuestra mirada respecto a la información que es mostrada en las siguientes líneas. Al asociar las variables reprobación/estado académico, encontramos que no hay una relación entre ambas, como se evidencia con los siguientes cuadros.

Cuadro 46. Estado académico/UEA reprobadas (1a parte). Generaciones 03P- 06P (%).

UEA reprobadas	Ninguna y hasta 2							3 a 6						
	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
Base/ estado académico														
Activo	9.6	10.7	26.1	29.4	34.5	44.6	46.4	11.4	18.6	15.9	22.5	17.1	25.6	27.7
No reinscrito	17.9	6.7	11.1	16.7	25.2	33.1	29.6	17.9	21.7	20.4	17.6	37.8	37.1	42.0
Baja definitiva	50.0	50.0	25.0	37.9	18.2	44.4	27.3	15.0	36.7	25.0	48.3	36.4	22.2	63.6
Titulado	100	100	---	---	---	---	---	.0	.0	---	---	---	---	---
Egresado	40.0	83.3	.0	---	---	---	---	33.3	12.5	.0	---	---	---	---
Baja reglamentaria	.0	22.2	.0	25.0	.0	40.0	100	7.7	.0	.0	.0	.0	.0	.0
Baja por dictamen	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Inscrito en blanco	28.0	10.5	7.1	13.3	25.0	9.1	.0	16.0	15.8	.0	13.3	8.3	18.2	33.3
Créditos cubiertos	43.3	86.4	---	---	---	---	---	23.3	9.1	---	---	---	---	---
Abandono más de 6 trimestres	32.6	26.8	36.7	31.1	---	---	---	36.0	48.5	42.9	63.9	---	---	---
Total	26.9	38.1	36.5	42.1	43.2	55.8	50.7	16.9	19.7	15.9	21.1	18.3	20.9	27.0 %

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*. Fueron omitidos los datos respecto a las modalidades: Suspendido, Ingresado en lista complementaria, Egresado A, Aceptado nuevo ingreso y Estancia terminada por movilidad.

Cuadro 47. Estado académico/UEA reprobadas (2a parte). Generaciones 03P- 06P (%).

UEA reprobadas	6 o más						
Base/ estado académico	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
Activo	78.9	70.8	58.0	48.1	48.4	29.8	26.0
No reinscrito	64.3	71.7	68.5	65.7	36.9	29.8	28.4
Baja definitiva	35.0	13.3	50.0	13.8	45.5	33.3	9.1

Titulado	.0	.0	---	---	---	---	---
Egresado	26.7	4.2	100	---	---	---	---
Baja reglamentaria	92.3	77.8	100	75.0	100	60.0	.0
Baja por dictamen	---	---	---	---	---	---	---
Inscrito en blanco	56.0	73.7	92.9	73.3	66.7	72.7	66.7
Créditos cubiertos	33.3	4.5	---	---	---	---	---
Abandono más de 6 trimestres	31.4	24.7	20.4	4.9	---	---	---
Total	56.2	42.	47.6	36.8	38.6	23.3	22.3

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.

Fueron omitidos los datos respecto a las modalidades: Suspendido, Ingresado en lista complementaria, Egresado A, Aceptado nuevo ingreso y Estancia terminada por movilidad.

De nueva cuenta, conforme avanzan en su trayectoria es más significativo el porcentaje de quienes tienen mayor rezago, a tal grado que el 70% de las generaciones que de acuerdo con su plan de estudios debían haber completado sus créditos (03P y 03O), tenían más de 6 materias reprobadas. De manera global, un promedio mayor a la cuarta parte de los jóvenes que estaban activos se habían rezagado respecto a su grupo generacional.

Por otro lado, los jóvenes que tienen un menor nivel de avance escolar presentan en mayor medida el estado “no inscrito”. Esto es un indicador de que los primeros trimestres de la trayectoria representan el mayor riesgo para el retiro temporal y el abandono definitivo. Lo anterior confirmaría los resultados de la COPLAN respecto a que algunos jóvenes que no ven a la UAM como su primera opción, emigran hacia otras opciones educativas incluso antes de comenzar sus estudios en esta institución.

Con base en esta información, observemos ahora el número de trimestres que utilizan los alumnos para egresar. Recordemos que quienes ingresaron en los trimestres de primavera y otoño de 2003 tenían 13 y 12 trimestres cursados respectivamente. El siguiente cuadro nos permite observar las cifras generales del abandono escolar y de la eficiencia terminal para el caso de las estas dos generaciones.

Cuadro 48. Número de trimestres de estancia*. Generaciones 03P- 06P.

Trimestres/Base	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
1 a 3	21.5	32.7	25.1	33.2	30.4	37.4	32.5
4 a 6	7.2	4.2	5.4	6.1	7.4	8.1	67.5

7 a 9	6.0	4.9	5.8	7.0	62.2	54.5	----
10 a 12	9.3	16.0	63.7	53.6	----	----	----
13 a 15	56.0	42.2	----	----	----	----	----
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.

*Se refiere al número de trimestres transcurridos desde la matriculación hasta el trimestre 07-O, no a los trimestres en los que hubo actividad académica.

De acuerdo con los resultados del cuadro anterior, la tercera parte de los alumnos que se matricularon entre primavera de 2003 y primavera de 2006 ha cursado únicamente un año de estudios. En el caso de la generación que ingresó en otoño de 2005 es un poco más significativa, pese a que estos resultados son obtenidos en el momento en el que han concluido apenas la mitad del tiempo que comprende su plan de estudios. Por otro lado, una proporción cercana a la mitad de los jóvenes de las generaciones que ingresaron en 2003 no han concluido sus estudios, lo que indica que requiere más de 12 trimestres para egresar.

Como mencioné al inicio de este capítulo, no hay correspondencia entre el rezago y el promedio. ¿Cuál es el promedio general de calificaciones de los jóvenes de las siete generaciones analizadas? Para saberlo se ha agrupado en tres tipos mostrarían:

- un promedio “malo” o reprobatorio (0 a 5.9)
- un promedio “regular” (6 a 7.9) y
- un promedio “bueno” (8 a 10).

Los criterios se han elegido de esta manera de manera sabiendo que hay diferencias cualitativas entre un joven que obtiene 8 de otro que obtiene 10, al igual que entre quien obtiene 6 respecto a aquellos que tienen 7. Sin embargo, estas agrupaciones han sido elegidas para disminuir el nivel de dispersión de los datos y para fines de resumir la información.

Cuadro 49. Promedio de calificaciones. Generaciones 03P- 06P.

Trimestres/Base	03P	03O	04P	04O	05P	05O	06P
0 a 5.9	15.4	25.0	21.9	27.6	23.9	32.0	21.0
6 a 7	34.3	29.1	32.8	27.9	36.1	27.4	32.1
8 a 10	50.3	45.9	45.3	44.5	40.0	40.5	46.9
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.

Entre las generaciones analizadas varía el porcentaje de reprobación. La cuarta parte no aprobó ninguna de sus UEA. En todos los casos, se trata de quienes no continuaron sus estudios, sí cursaron materias pero en todas tuvieron NA, pues se trata de quienes abandonaron la UAM antes de concluir el primer trimestre. Por otro lado, es errático el porcentaje de quienes obtuvieron un porcentaje de entre 6 y 7, aunque cerca de la cuarta parte de los jóvenes de todas las generaciones analizadas, se encuentran en esta categoría.

Por último, cerca de la mitad de los alumnos tienen un “buen” promedio de calificaciones, pero no es posible determinar que conforme avanzan en su trayectoria tienen un promedio más bajo que aquellos que se encuentran en etapas más tempranas de avance. Con base en los resultados anteriores, el siguiente cuadro muestra la relación entre el promedio de calificaciones y el número de materias reprobadas, con lo cual se intenta mostrar la relación que existe entre ambos indicadores.

Cuadro 50. Promedio de calificaciones/número de UEA reprobadas.
Generaciones 03P- 06P (%).

Materias reprobadas/promedio	Base	0 a 5.9	6 a 7	8 a 10	Total
Ninguna y hasta 2	03P	37.7	7.2	55.1	100
	03O	50.8	5.3	43.9	100
	04P	50.5	3.8	45.6	100
	04O	53.2	3.4	43.4	100
	05P	46.3	6.1	47.6	100
	05O	50.8	8.0	41.2	100
	06P	33.2	10.0	56.8	100
3 a 6	03P	22.6	21.4	56.0	100
	03O	26.0	21.3	52.8	100
	04P	15.4	15.4	69.2	100
	04O	20.5	23.6	55.9	100
	05P	17.0	35.1	47.9	100
	05O	9.8	25.0	26.8	100
	06P	12.3	45.9	41.8	100
6 o más	03P	2.2	52.2	45.7	100
	03O	1.1	54.4	44.4	100
	04P	1.3	61.8	36.8	100
	04O	1.8	59.1	39.1	100
	05P	2.4	69.4	28.2	100
	05O	1.9	69.7	28.4	100

	06P	4.0	65.3	30.7	100
--	------------	-----	------	------	-----

Fuente: Elaboración propia con base en el AGA 07-O y los resultados del *Cuestionario G03P-06P*.

En primer término, aproximadamente el 40% los alumnos tiene menos de 4 UEA reprobadas y un buen promedio de calificaciones. Por otro lado, entre los jóvenes que tienen más de 6 UEA reprobadas disminuye considerablemente el porcentaje de aquellos que han obtenido un buen promedio mientras es menor el avance en la trayectoria escolar.

El promedio reprobatorio se concentra sobretodo entre los jóvenes que tienen la menor cantidad de trimestres de estancia. Por ello, es posible encontrar que cerca de la tercera parte de quienes tienen entre 0 y 5.9 de promedio de calificaciones no tienen UEA reprobadas, corresponde a los jóvenes que abandonaron sus estudios durante los primeros trimestres y por lo tanto en algunos casos les fue asignada la evaluación de “No Presentado”. Es decir, quienes concentran una mayor cantidad de unidades de enseñanza reprobadas son precisamente los estudiantes que han avanzado más en su trayectoria.

No hay una relación consistente entre el promedio general de calificaciones y las materias reprobadas. De haberla observaríamos que los alumnos con un “buen” promedio tendrían menos de 4 materias reprobadas y quienes tienen un promedio de 6 hasta 7.9 mostrarían una mayor tendencia a la reprobación. Es decir, en general los jóvenes que se rezagan tendrían un promedio “bajo”.

Contrariamente a estos supuestos, cerca de la mitad de los jóvenes que tienen más de 8 en su promedio de calificaciones han reprobado más de 3 asignaturas y en contraparte, más de la cuarta parte de los jóvenes de las siete generaciones analizadas que están rezagados, es decir, tienen más de 6 UEA reprobadas, han obtenido un “buen” promedio. De tal manera que el porcentaje de jóvenes que a pesar de tener un buen promedio tienen más de 6 UEA reprobadas aumenta conforme es mayor el avance en la trayectoria.

Para conocer el rezago en cada una de las carreras del área de Ciencias Sociales, se ha obtenido el nivel de avance de la trayectoria, de acuerdo con los tres tipos indicados al principio de este capítulo. En el siguiente cuadro se muestran estos resultados como fueron obtenidos al cuantificar el porcentaje de créditos obtenidos para las generaciones 03P y 03O, con base en los datos del AGA.

Cuadro 51. Alumnos regulares, desfasados y rezagados.

Generación	03P			03O		
	Regular	Irregular	Rezagado	Regular	Irregular	Rezagado
Administración	10.3	30.8	59.0	9.7	30.6	59.7
Derecho	8.3	6.4	85.4	11.3	43.8	44.9
Economía	13.3	27.7	59.0	3.5	18.6	77.9
Sociología	8.0	25.3	66.7	7.2	29.9	62.9

Como es posible observar en el cuadro anterior, la proporción de jóvenes regulares es menor al 15% en todas las carreras de Ciencias Sociales. Más de la mitad de los alumnos matriculados en el periodo están rezagados, pero en la carrera de economía corresponde al 70% de la generación que ingresó en otoño de 2003. Finalmente, a excepción de la carrera de Administración alrededor de la tercera parte de los jóvenes están desfasados.

Ahora bien, retomando la hipótesis del capítulo que intenta cuestionar si los estudiantes que corresponden a estas generaciones pueden ser considerados como individuos que transitan por la universidad teniendo dificultades en su rendimiento por condiciones imputables a sus estilos personales, grados de inteligencia, compromiso o dedicación, se muestran a continuación los resultados del porcentaje de egreso en todas las generaciones que han transitado por la UAM hasta el trimestre de otoño de 2006.

Para ello se toman como referente las variables que corresponden a **la eficiencia terminal** (titulados, egresados, créditos completados) para todas las unidades de la Universidad desde el año 1974 hasta el 2006. El **rendimiento** visto a través de la reprobación y el número de trimestres que los alumnos permanecieron en la UAM, sólo se presenta para la unidad Azcapotzalco entre 1991 y el 2001 debido a la disponibilidad de los resultados del Archivo General de Alumnos.

2.3. Eficiencia terminal y rendimiento de la UAM en los periodos 1974-2006 y 1991-2001.

Como se muestra en el capítulo anterior, no hay información que permita sustentar que las condiciones familiares son el único factor que incide en los resultados escolares. Después de haber observado que el rezago afecta a un porcentaje mayor a la mitad de los alumnos que ingresaron entre los trimestres de primavera de 2003 y 2006, es posible preguntarnos con base en la hipótesis de este capítulo ¿esto afecta de manera particular a este grupo de

jóvenes, de manera que puede interpretarse como resultado de sus métodos de estudio, habilidades cognitivas o dedicación a sus estudios?

Para tal fin se ha obtenido la información de la eficiencia terminal de todos los alumnos de la UAM para las tres unidades académicas en el periodo 1974-2006. El cuadro muestra el porcentaje de titulados, egresados que obtuvieron su certificado total de conclusión de las unidades de enseñanza aprendizaje y de quienes cubrieron los créditos pero no solicitaron certificado. Los resultados se muestran indicando la información de todas las divisiones académicas y de Ciencias Sociales en particular para hacer consistente el análisis de los datos mostrados hasta ahora.

Cuadro 52. Estudiantes que se han titulado o cubrieron los requisitos para solicitar el título, 1974-2006 y 1974-2007, todas las carreras de la UAM (%).

Titulado		Egreso (certificado)		Créditos cubiertos		Total	
CSH	GRAL	CSH	GRAL	CSH	GRAL	CSH	GRAL
29.1	24.8	4.0	2.3	2.3	1.6	35.8	28.7

Fuente: Elaboración propia con base en el Archivo General de Alumnos trimestre 06O para los alumnos de las tres divisiones y de 07O para el caso de CSH.

Menos de la tercera parte de los alumnos que han estudiado en la UAM en alguna de las tres unidades académicas han obtenido su título o han completado sus créditos, para el caso de las carreras de Ciencias Sociales si bien es mayor, no hay diferencias significativas. En otras palabras, más del 65% de los jóvenes que se han matriculado en toda la historia de la UAM no han completado sus estudios.

Observemos ahora cuál es el tiempo de estancia entre 1991 y 2001 en la Unidad Azcapotzalco. Este periodo de diez años es utilizado considerando que puede captar las similitudes o diferencias según sea el caso, entre los jóvenes que ingresaron a la UAM-A en el periodo analizado y a finales de la década pasada. De nueva cuenta se comparan los datos de las tres áreas de conocimiento que se imparten y los que se refieren de manera exclusiva a las cuatro carreras de Ciencias Sociales. Los datos se muestran por año, de manera que se ha agrupado el número de trimestres de estancia en la UAM.

Cuadro 53. Tiempo de estancia, estudiantes de la UAM-A y la DCSH, 1991-2001.

Trimestres/periodo	1991-2001	
	General	CSH
1 a 3	23.2	20.2
4 a 9	15.2	6.7
7 a 9	6.1	5.1
10 a 12	8.7	12.4
13 a 15	15.4	20.4
16 a 18	13.2	14.4
19 a 21	8.6	8.1
Más de 21	15.8	12.7
Total	100.0	100.0

Fuente: Elaboración personal con base en el AGA 2006-O.

Los últimos diez años la cuarta parte de los jóvenes de las tres divisiones permanecieron entre uno y tres trimestres es decir, abandonaron sus estudios a lo largo del primer año de estudios. Más del 15% deja la universidad entre el segundo y tercer año de estudios a nivel de toda la unidad Azcapotzalco y el 10% de los alumnos de alguna disciplina de Ciencias Sociales. Por último, veamos el número de materias reprobadas en este periodo de diez años siguiendo la agrupación que fue utilizada anteriormente.

Cuadro 54. Número de UEA reprobadas. Estudiantes de la UAM-A y la DCSH

UEA reprobadas /periodo	1991-2006	
	General	CSH
Base		
Ninguna y hasta 2	22.0	30.3
3 a 6	25.0	25.8
Más de 6	53.0	43.9
Total	100.0	100.0

Alrededor de la cuarta parte se desfasó un año de su grupo generacional y la mitad de los jóvenes tenía una trayectoria rezagada. Interesa resaltar que el porcentaje de jóvenes rezagados en este periodo de diez años es similar al que hemos obtenido para la población analizada, de tal manera que no hay diferencias significativas entre ambas poblaciones.

Con base en lo anterior, es posible determinar que *el abandono, el rezago y la baja eficiencia terminal son fenómenos estructurales a la UAM*. Los jóvenes que realizaron sus estudios entre 1991 y 2001, requirieron en promedio de 7 años para concluir sus estudios,

lo cual nos permite reconocer que es esperable que las siete generaciones que comprenden el objeto de estudio de esta investigación requerirán más de los cuatro años que comprende su plan de estudios para terminar.

3. Balance. El rezago y la baja eficiencia como condiciones estructurales en la UAM

Los datos que se muestran en las líneas anteriores nos permiten reflexionar acerca del nivel de rezago en el que se encuentran los jóvenes de la UAM no sólo para las siete generaciones que constituyen a la población de estudio, sino en toda la historia de la institución.

Como se recordará, en el capítulo anterior fue posible establecer que la relación entre resultados del desempeño y la condición socioeconómica no es determinante. En concordancia, con la información mostrada en este capítulo no se observa una asociación clara entre promedio y reprobación, o entre abandono (o retiro temporal) y los resultados sobre reprobación y promedio general de calificaciones.

El alto porcentaje de jóvenes que reprueban indica que el rezago que genera (en distintos niveles) son comunes a todas las generaciones afectando a cerca del 75% de los jóvenes que fueron matriculados entre 1991 y 2006. A lo largo de toda la historia de la institución, sólo la tercera parte de los jóvenes que ingresan concluyen sus estudios.

En el caso de la población analizada, cerca de la quinta parte tiene un avance académico regular, el resto lo hacen en condiciones de rezago moderado o significativo. *Suponiendo que conforme avancen en su trayectoria estas generaciones tengan un desarrollo similar al que se observa para el resto de los jóvenes que se han matriculado en la institución, se encontrarían en una situación de vulnerabilidad pues el rezago ha sido permanente y adquiere dimensiones considerables.*

Una cantidad cercana al 80% de los jóvenes que se matricularon en el periodo 1991-2006, *sobrevivió* con algún nivel de rezago, es decir, logró permanecer en la institución distanciándose uno o más años del avance ideal en la cobertura de créditos. Como puede apreciarse con los datos vertidos en este capítulo, este grupo ha requerido en promedio 7 años para concluir sus estudios y en consecuencia, tuvieron un desfase o rezago de su

grupo escolar.

No es posible establecer una correspondencia entre las variables de aprovechamiento y rezago escolar: la mayor parte del grupo de jóvenes que continúan sus estudios y tienen buen promedio de calificaciones, ha sufrido rezago por reprobación y con ello, automáticamente no han podido cumplir con el número total de créditos que comprende su plan de estudios a lo largo de su trayectoria. En conjunto, los resultados permiten catalogar a los estudiantes en tres tipos: *regulares*, *desfasados* y *rezagados*. Estos tipos me posibilitan diferenciar analíticamente distintos niveles de avance escolar con independencia del promedio de calificaciones.

Debido a que más de la tercera parte de los jóvenes que ingresan a la UAM-A abandonaron sus estudios de manera definitiva, no es posible determinar que exclusivamente un pequeño conjunto (en algunas investigaciones se reconoce implícitamente como una minoría) abandonan la escuela debido a que en ellos se concentran los peores resultados escolares. Por el contrario, la información obtenida muestra que en efecto un número considerable de los jóvenes que abandonaron la UAM reprobaron más de 5 UEA, pero una proporción superior al 20% de quienes no realizaron su inscripción por más de dos años consecutivos o incurrieron en violación de ciclos, no reprobaron ninguna materia, tal como pudo apreciarse en los cuadros 76-77.

En síntesis, el rezago no es un fenómeno imputable sólo a los individuos, sino también a la institución, pues no podríamos considerar que sólo el 30% de los muchachos y muchachas que han ingresado a esta universidad en más de 30 años de historia, han sido “buenos” estudiantes y han cumplido con los requisitos de asiduidad, dedicación y logro que se espera de ellos de parte de la universidad y la sociedad.

Me parece necesario enfatizar lo anterior. Si el rezago del 70% de los jóvenes que han ingresado a la UAM a lo largo de 30 años fuera imputable a ellos, serían cuestionables el método por medio del cual fueron evaluados para su ingreso, la calidad de la educación ofrecida por los bachilleratos que los certificaron previamente y se trataría de una población que ha tenido un conjunto de características que resultan insuficientes para su egreso (desde las claramente cognitivas, de aprendizaje, de resultados). ¿Puede ser lo anterior una interpretación factible? Por otro lado cabe tomar en cuenta que otras Instituciones de

Educación Superior públicas tienen una mejor eficiencia terminal, lo que rebatiría con mayor énfasis el que el rezago sea explicable fundamentalmente por causas atribuibles a los estudiantes.

Los resultados sobre el rezago y el abandono escolar son particularmente importantes en un país como México, donde miles de jóvenes no tendrán otra oportunidad para ingresar a la educación superior después de comenzar sus estudios en una universidad pública. Teniendo como base estas cuestiones, ¿qué puede hacer la institución frente al *riesgo* que representa el rezago de un porcentaje tan alto como el que aquí se muestra? Una conclusión de gran importancia que se obtiene de la información, es que estas siete generaciones analizadas se están *rezagando* conforme avanzan en su trayectoria, son grupos de estudiantes que están en proceso de distanciarse cada vez más del avance ideal de su plan de estudios.

En el estudio de las trayectorias, importa no sólo identificar a los alumnos que abandonan o continúan sus estudios, sino entender las diferencias significativas de aquellos que continúan, especificando si hay elementos que nos permitan encontrar patrones de desarrollo histórico en el desenvolvimiento de los indicadores. *Al ser el abandono, el rezago y la baja eficiencia, fenómenos permanentes y de dimensiones considerables, se convierten en elementos estructurales, de los que no podemos indicar causas exclusivamente atribuibles a los alumnos.* Pues como se muestra a lo largo de este apartado la condición socioeconómica no es el único factor para comprender el rezago y existe una gran similitud entre los resultados escolares de las diferentes carreras y generaciones.

Si bien el abandono escolar no es independiente de la reprobación y la repetición, tampoco es únicamente resultado de estos fenómenos. *La gran mayoría de quienes continúan sus estudios lo hacen en circunstancias académicas adversas debido al número de unidades de enseñanza que no han aprobado y a las que no pueden inscribir. Esto incrementa la dificultad de los estudios al aumentar el número de asignaturas que los alumnos deben aprobar para no atrasarse, debido a que se desfasan de su nivel (trimestre) y al tiempo que deben utilizar para completar el plan de estudios.* Estos eventos tienen una afectación en los aspectos sociales y generacionales en la UAM, toda vez que existe un gran nivel de disgregación y no hay un acompañamiento académico a lo largo de la carrera para una gran cantidad de jóvenes.

¿La institución dejará que más de la mitad de los alumnos alcancen su “destino escolar” y no dirija sus esfuerzos a revertir parte del proceso? Esta pregunta, precisamente por ser provocadora, cabe como una reflexión final. Hasta ahora he abordado los dos elementos que han sido generalmente considerados en la bibliografía contemporánea sobre trayectorias escolares esto es, las condiciones socioeconómicas y el rezago escolar. Con base en los resultados vertidos hasta ahora es posible hacer dos conclusiones generales:

a) El rezago, entendido como reprobación, retraso en la cobertura de créditos establecido en los planes de estudio, extensión en el número de trimestres de estancia y abandono en sus distintas modalidades administrativas, afecta a las generaciones de estudiantes que se han analizado. A lo largo de toda la historia de la UAM también es posible evidenciar esta problemática.

b) Las condiciones socioeconómicas no son el único factor relacionado con los resultados escolares. La reprobación, el rezago y la interrupción temporal o definitiva de los estudios se observa en las siete generaciones entre todos los grupos de estudiantes.

La información obtenida indica una opinión favorable de los estudiantes sobre el desempeño de los profesores, dominio del tema, sus tareas y participación en clase. ¿Por qué, entonces sólo una cerca al 30% de los alumnos logra egresar de la institución en los doce trimestres que contempla su plan de estudios y en cambio sólo un promedio del 35% reprueba menos de 4 materias? Es necesario indagar en la organización universitaria por medio del desarrollo de sus funciones, para encontrar mayores elementos con los cuales analizar el rezago escolar como un aspecto estructural en la UAM Azcapotzalco.

CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Si usted permanece calmo, tranquilo y seguro de sí mismo, mientras los demás corren a su alrededor perdiendo la cabeza, quizá usted no comprende la gravedad de la situación.
M.J. Smith.

Este capítulo tiene como fin explorar las formas que asumen las diferentes funciones de la vida universitaria como contexto de la formación de los estudiantes y su posible impacto en el rezago escolar. A lo largo del segundo y tercer capítulos he mostrado que el rezago existe en la UAM adquiriendo dimensiones considerables y que el análisis de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes no parece tener suficiente influencia para comprender la reprobación, el atraso escolar, la baja eficiencia y el abandono.

Teniendo en cuenta estos resultados, parece necesario buscar en las condiciones bajo las cuales se organiza, gestiona y evalúa la enseñanza, los elementos que permitan tener un mayor nivel de comprensión acerca de por qué el rezago es una condición generalizada en la población de estudio, sin diferencias sustanciales respecto al contexto familiar o los resultados obtenidos en la escolaridad previa de los jóvenes.

La universidad como organización social, no sólo imparte enseñanza en diversas disciplinas y ciencias, también tiene un compromiso con la producción de nuevos conocimientos a través del desarrollo de la investigación. Es decir, es un espacio con funciones relevantes para la vida social, que no se reducen a la docencia. La sociología ha desarrollado una vertiente de estudio denominada *análisis organizacional* que nos propone reflexionar sobre las actividades organizadas a través de objetivos compartidos por grupos sociales e individuos participantes de espacios institucionales, sometidos a regulaciones en torno a su desempeño. Debido a su nivel de complejidad, estas instancias han sido conceptualizadas por las Ciencias Sociales como organizaciones sociales.

Las organizaciones definen de manera explícita y formal objetivos al igual que estrategias para cumplir con sus funciones sociales, en torno a las cuales evalúan sus resultados. Estas formas sociales características de las sociedades modernas, suponen un funcionamiento eficaz por definición. Sin embargo, los estudiosos de las organizaciones identifican que esto no sucede así dados algunos condicionantes como la falta de adecuación entre objetivos, procesos y resultados, o la influencia de instancias externas. Se

reconocen procesos incluso contrarios a los objetivos de la organización y pese a que esto no es deseable, es posible que coexistan con otras formas organizacionales más o menos eficaces.

Como caracteres inherentes a las organizaciones, los procesos *informales* no pueden significar una oposición determinante a los elementos normativos. En nuestro caso, el rezago y el abandono no debieran tener cabida pues conforman fenómenos contrarios a la naturaleza organizacional de las universidades y sin embargo, se desarrollan de manera considerable. Después de observar en el capítulo anterior su incidencia en el contexto organizacional denominado Universidad Autónoma Metropolitana, es factible preguntarnos ¿es el rezago un problema que debe solucionarse?, ¿pone en riesgo el carácter formal-normativo de la vida universitaria?, ¿lo cuestiona en términos del cumplimiento de sus objetivos y funciones? O al contrario ¿la organización es indiferente a estos resultados?

Para responder a estas preguntas, en este capítulo desarrollo un primer apartado en el que identifiqué sociológicamente a las universidades como organizaciones del conocimiento con funciones sociales. Con base en lo anterior, el objeto de estudio se asume como una organización académica con elementos normativos claramente dirigidos a la eficiencia racional de sus objetivos.

La organización denominada UAM Azcapotzalco se estudia a partir de la comparación de dos campos cuyo referente empírico son las normativas universitarias y las entrevistas. Con estos dos insumos, se entiende a la organización como el conjunto de instancias que realizan la gestión universitaria que sustenta las relaciones sociales y académicas en las que ocurren las trayectorias escolares y el rezago. En este contexto, siguiendo a Powell y DiMaggio (1999), identifiqué dos ámbitos de operación organizacional

- El que se formaliza en la Ley Orgánica y los diferentes reglamentos que definen legalmente el quehacer universitario, como es el caso de los *Lineamientos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco* en las que se especifican el objeto, los medios y las expectativas relacionadas con las actividades de la docencia en las cuatro licenciaturas que la integran.
- El nivel informal, contrariamente, es definido como el conjunto de prácticas culturales, valorativas y las expectativas que portan los actores que tienen una

diversidad de metas, intereses, perspectivas y motivaciones individuales (Ball, 1989). Inmersas en las relaciones sociales, estas cuestiones hacen visibles los procesos con base en los cuales se lleva a cabo el proceso docente.

El primero de los campos de análisis compara la correspondencia entre las normativas y la percepción de un conjunto de funcionarios académicos que son definidos en la Ley Orgánica como autoridades, con lo que se observa que en apariencia no hay una correspondencia entre ambos. El segundo muestra la percepción de un grupo de estudiantes y jóvenes que abandonaron sus estudios, respecto de su experiencia escolar.

Los resultados de la comparación de ambos campos muestran que hay distancia entre lo definido formalmente respecto a lo que se realiza en la práctica, mostrando incluso rasgos de ineficacia en el desempeño de los profesores, la aplicación de los planes de estudio, la función de las diversas instancias de la gestión universitaria y el proceso de inscripción. Estos elementos son considerados aquí como posibles influencias en los resultados escolares. Generan desmotivación, deficiencias en la formación de los alumnos y en algunos casos han implicado que los jóvenes abandonen sus estudios.

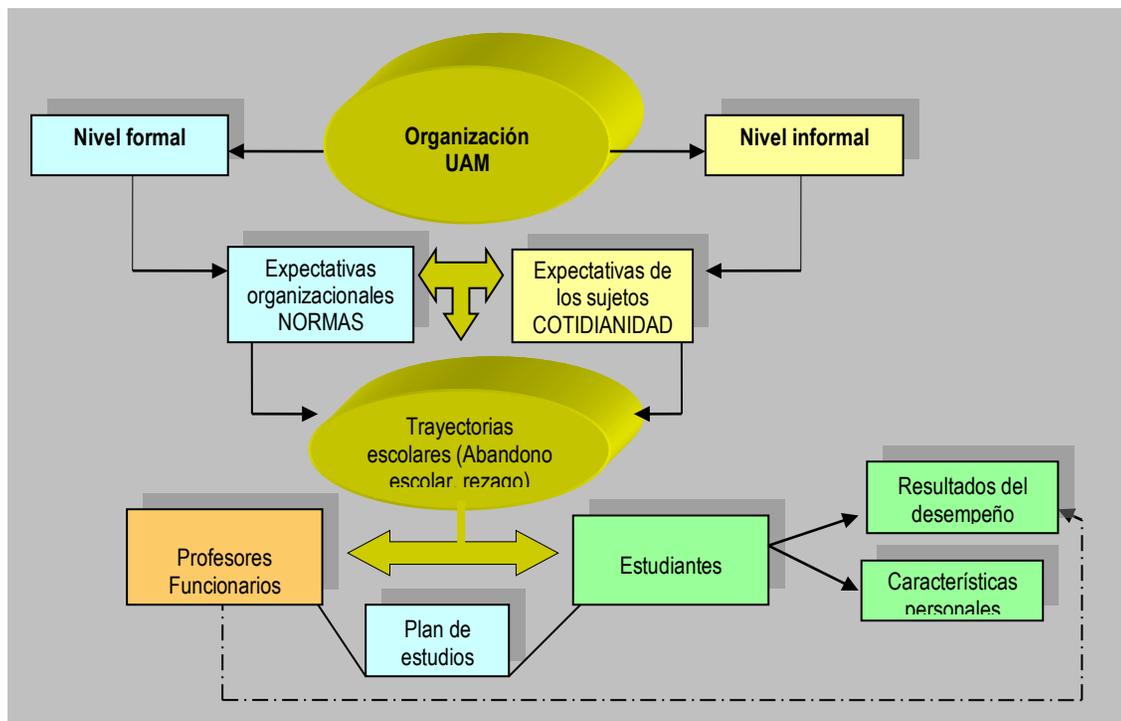
El ingreso a la educación superior de la población analizada (la mitad de los cuales tiene condiciones socioeconómicas desfavorables) no resulta cabalmente una oportunidad, en la medida en que hay un conjunto de dinámicas escolares que asociadas a sus condiciones de origen (e incluso al margen de ellas), parecen influir negativamente, disminuyendo las posibilidades de que sea aprovechable el ingreso a la universidad. Pese a lo anterior, siguen siendo el estudiante y sus trayectorias lo “observable”, no se ha hecho visible la gestión académica, las deficiencias docentes y los posibles errores en las estrategias seguidas para atender a los jóvenes que tienen posibilidades de abandonar sus estudios o de rezagarse en la UAM-A.

En conjunto, los resultados al parecer muestran la falta de operatividad de un modelo educativo innovador y moderno basado en la conjunción de las actividades de docencia e investigación, lo cual ha generado las condiciones concretas en las que el rezago y el abandono escolar existen como condiciones estructurales. Pese a que la organización no cumple sus objetivos de docencia y el rezago llega a afectar a más de la mitad de todos los jóvenes que han ingresado, esto no la coloca en una situación de crisis. La gestión

académica no parece evidenciar que estos resultados representen un cuestionamiento al funcionamiento de la organización y a su utilidad social, pues conserva indicadores en el ámbito de la investigación que la convierten en una universidad altamente competitiva en un contexto donde se valora primordialmente la investigación, sin una correspondiente valoración de la enseñanza.

El primer punto a desarrollar en este apartado, es la relación analítica entre los dos niveles con base en los cuales se realiza la indagación. Para ello, el esquema analítico muestra a la Universidad Autónoma Metropolitana como una organización académica con un nivel formal e informal.

Esquema 4. Esquema analítico del nivel organizacional



El esquema pone en juego dos niveles de análisis en el estudio de las organizaciones sociales, el formal y el informal. El primero de ellos es considerado como un conjunto de normativas que especifican los fines, naturaleza, objetivos y medios disponibles a partir de los cuales se guiará la acción social. El nivel informal por otro lado representa los comportamientos reales y cotidianos de los sujetos, pudiendo estos corresponder o alejarse de lo especificado en las normativas. El rezago y el abandono escolar son en este esquema analítico fenómenos que tienen lugar al operar de manera dinámica ambos niveles.

La interacción entre estudiantes, funcionarios y profesores se da por medio de los planes y programas de estudio que los vinculan en la interacción cotidiana en el espacio escolar, de tal manera que los resultados del desempeño escolar son resultado de esta interacción y no exclusivamente de las características aisladas de los jóvenes.

Las hipótesis de este capítulo pretende explorar una dimensión poco atendida en la bibliografía contemporánea acerca de los resultados del desempeño académico en nuestro país. Las condiciones socioeconómicas como causa del rezago y el propio rezago como elemento explicativo del abandono temporal o definitivo, no pueden comprenderse con base en una única variable para el caso de la UAM-Azcapotzalco, de acuerdo con los resultados mostrados en los dos capítulos anteriores.

Teniendo como base que el nivel de rezago que existe en la UAM en más de 30 años de su fundación no ha representado una crisis para la institución, pues no pone en riesgo su existencia, parece ser simplemente un factor entre otros. Entonces es necesario preguntarnos ¿cuál es la influencia y en consecuencia, la responsabilidad institucional en relación con el rezago?, ¿el rezago se relaciona con las condiciones en las que se organiza la vida académica de la UAM?

Las interpretaciones acerca de los elementos que inciden en el rezago se han buscado en las condiciones de los estudiantes o en sus resultados previos, pero dado que estas dimensiones no muestran de manera clara por qué se desarrollan tan marcadamente la reprobación, la repetición y el abandono, parece necesario *considerar a las condiciones institucionales como un factor que puede contribuir a comprender los fenómenos adyacentes al rezago escolar*. La hipótesis, por lo tanto, es:

- El rezago es un fenómeno en el que confluyen diversos factores. Posiblemente la interrelación entre los elementos socioeconómicos, los resultados del desempeño y el contexto organizacional que los sustenta sea un camino sociológicamente más adecuado para comprender el fenómeno, que únicamente el análisis de uno de ellos.

Como contexto general en el que se pueda observar esta hipótesis, parece necesario considerar que tal como se mencionó en el segundo capítulo, si la escuela pone a

disposición de los sujetos un conjunto de elementos que les posibilitarían mejorar sus condiciones sociales y ascender socialmente, estas oportunidades no podrían ser efectivas en tanto la organización escolar no fuera correspondiente con las mismas. Entre sus objetivos, en efecto la UAM manifiesta que no observará diferencias entre los alumnos debido a su raza, género u origen. En su dinámica cotidiana estas diferencias no deberían “pesar” de manera enfática en el desempeño escolar para ser correspondiente con sus metas. En realidad, estos principios podrían ser efectivos en la interacción social cotidiana, al generarse un conjunto de estrategias que garantizaran su efectividad, pero dichas estrategias no se ha generado hasta ahora.

Para tener una correspondencia real con sus objetivos, lo anterior significaría que la mayor parte de los estudiantes obtendría resultados escolares favorables, aprobar sus materias y egresar en el tiempo especificado en su plan de estudios, fundamentalmente. En síntesis, teniendo en cuenta que la condición socioeconómica no es el único factor que se requiere para analizar el rezago, pues tal como se observó en el segundo y tercer capítulo los estudiantes se rezagan con independencia de sus condiciones de origen, se justifica el estudiar a la organización académica denominada UAM-Azcapotzalco (el cuadro comparativo entre los niveles de análisis se encuentra en el ANEXO 2).

1. Las organizaciones académicas. Funciones, estructura y niveles de análisis para el estudio del rezago.

El estudio de las organizaciones ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. Este conjunto de enfoques se han centrado entre otros, en los temas relativos a la cultura, la relación entre objetivos y resultados, la jerarquía y dominación, así como la racionalidad inmersos en las formas organizacionales. Se trata de los fenómenos por medio de los cuales es posible comprender a las organizaciones en su sentido sociológico como complejos sistemas sociales en los que confluyen diversos objetivos, valores, conflictos y arreglos individuales o grupales.

Al comprenderlas de esta manera le conferimos sentido a algunas preguntas sustanciales que pueden servir como marco general a partir del cual analizar el tema que nos interesa. ¿Son efectivas las organizaciones, particularmente las universitarias?, ¿la cultura inmersa en ellas permite que funcionen adecuadamente?, ¿existen relaciones de dominación,

sujeción o asimetría entre los miembros y de éstas hacia otras?, ¿existe operatividad y acoplamiento entre sus instancias?, ¿de qué forma podemos hacer observable la influencia de la estructura organizacional en el rezago?

La perspectiva weberiana,³⁴ que analiza el papel de la burocracia y la racionalidad como formas arquetípicas de la modernidad, permite tener elementos de análisis para delinear este marco general. Una organización racional supondría que existe una burocracia guiada por reglas escritas, fines claros, una división del trabajo basada en relaciones formales y criterios de evaluación de su eficiencia para reducir la incertidumbre, con base en el acoplamiento de los niveles jerárquicos en los que se distribuyen las funciones (Solís y López, 2000). Diversos enfoques cuestionan que lo anterior sea del todo posible en tanto que las relaciones sociales no están carentes de un considerable nivel de espontaneidad, utilidad individual y falta de planeación.

En este orden se encuentran los trabajos de March y Simon, quienes suponen que en las organizaciones hay un acoplamiento “débil” o “flojo” entre sus estructuras que le confieren un carácter altamente irracional a las acciones llevadas a cabo por los integrantes, así como los de March y Olsen que definen a las organizaciones académicas como anarquías organizadas, es decir, se caracterizan por una ambigüedad en sus metas, jerarquías, existen conflictos de intereses políticos y no hay articulación entre las instancias que las conforman (Miranda 2001; Solís y López 2000).

Al estar inmersas en luchas de grupos con intereses políticos, las organizaciones tienen un carácter altamente contradictorio entre objetivos, métodos y resultados. La complejidad que adquieren al ser parte de un “ambiente” en el que se interrelacionan con otras organizaciones de naturaleza similar o distinta (Hall, 1983), añade otro factor que influye en su funcionamiento. En el caso de las universidades esto puede ejemplificarse al observar el vínculo que establecen con otras por medio de la movilidad de estudiantes y académicos, o con instancias especializadas en ciencia y tecnología a las que comúnmente se encuentran supeditadas. En esta dinámica conflictiva, su funcionamiento es azaroso. Cohen, March y Olsen consideran que son análogas a un *bote de basura* debido a que asemejan una

³⁴ Max Weber no es un teórico de las organizaciones sociales, sin embargo, sus estudios sobre el papel de la racionalidad instrumental *versus* la acción guiada por valores sustantivos, ha sido utilizada por la teoría organizacional para desarrollar la doble vertiente analítica denominada como nivel formal e informal. El primero representaría un sustento racional, ordenado y sujeto a fines establecidos en las relaciones sociales de las organizaciones. Contrariamente, el nivel informal se sustentaría en los valores, creencias e intereses individuales que se opondrían a un “óptimo” funcionamiento organizacional, basado en reglas establecidas normativamente.

combinación “enmarañada” de personas con conflictos diversos, pues su planeación es sumamente laxa y su funcionalidad está continuamente mediada por la negociación política en contextos de contingencia (Miranda, 2001).

Con base en los principios teóricos de March y Simon, Weick insertó un nivel de análisis importante al considerar que las estructuras flojamente acopladas de las universidades (es decir, sin vinculación entre las partes, instancias o dependencias) dan como resultado una falta de supervisión y control en sus actividades de enseñanza. De tal manera que la docencia se supedita a otras labores, lo que refleja el alto nivel de decisión individual de los académicos al margen de los elementos formales (Miranda 2001).

Suponiendo que la efectividad de las organizaciones está evaluada en función de qué tanto se cumplen sus objetivos, sería esperable que el nivel de irracionalidad o fluctuación entre las instancias que la integran sean idealmente, mínimos. Sin embargo, la incertidumbre es una condición estructural de las organizaciones (DiMaggio y Powell, 1999), de tal manera que su funcionamiento real puede ser compatible, similar o de hecho contradictorio con las metas establecidas normativamente.

Esto se debe entre otras causas a que en las universidades como en cualquier otro tipo de organización los objetivos no son siempre claros, en ocasiones lo son pero no hay vinculación entre las estructuras y cuando en efecto se cumplen las dos condiciones anteriores (hay objetivos claros y las instancias están fuertemente vinculadas y dirigidas a las metas) existen una diversidad de intereses que disminuyen la efectividad de las acciones realizadas.

Cuando el desenvolvimiento organizacional corresponde con los principios de las formas institucionales que les dieron lugar, son efectivas. Por el contrario, si son contrarias a sus objetivos son disfuncionales, fenómeno que ha sido denominado como *némesis organizacional* (Montaño, 2005:468). Así, los hospitales y otras instancias médicas como formas organizacionales prefiguradas en la gran institución social que corresponde al campo de la salud tienen como fin la preservación de la vida, las diversas dependencias públicas cumplen los objetivos del Estado a cargo del cual está la atención a los ciudadanos, mientras que las escuelas o centros de investigación atienden a la educación que tiene como objetivos la enseñanza y el conocimiento.

El enfoque neoinstitucional desarrollado entre otros autores por Powell y DiMaggio (1999) ha creado dos categorías para analizar la eficiencia, cuestión que resulta de gran relevancia para comprender el nivel organizacional en el estudio de las trayectorias escolares. De acuerdo con estos autores el nivel formal es el conjunto de aspectos normativos, tales como reglamentos y acuerdos que indican de manera clara las funciones, objetivos, límites y alcances de la acción social, mientras que el informal puede ser entendido como las formas sociales que asume la interacción cotidiana entre los miembros. En las universidades, estos aspectos normativos se precisan en las leyes orgánicas, los reglamentos, estatutos y acuerdos de los órganos de gobierno.

Si bien en efecto no es posible encontrar un modelo absolutamente racional o completamente contingente pues estos dos tipos ideales –funcional y nemético- no pueden encontrarse en casos concretos (Montaño 2005), las organizaciones requieren un marco que regule sus acciones y relaciones sociales, asegurando que los objetivos puedan ser asequibles y no meras resoluciones abstractas. En síntesis, no es esperable que el funcionamiento organizacional sea totalmente racional y cumpla sus objetivos de manera mecánica, pero no resulta viable que su nivel de eficacia sea nulo, en cuyo caso existiría la posibilidad de cuestionar su utilidad social.

Las universidades pueden definirse como organizaciones del conocimiento (Ben-David y Zlokzower, 1966). Al representar la gran “agencia social” de desarrollo, conservación y transmisión de los saberes humanos, pueden distinguirse en su complejidad estructural, entendiendo con ello su tamaño, condiciones, diferencias disciplinarias así como su modelo académico. La atomización (integración) o fragmentación (separación) de sus actividades organizadas en campos disciplinarios, sobre estructuras de dirección jerárquica que organizan las actividades académicas, les da un carácter singular. Los sistemas nacionales de esta manera, han adquirido una fisonomía que las distingue entre sí.

Han adquirido la forma de una confederación de instituciones concentradas en la docencia o en el desarrollo del conocimiento como en Inglaterra, con un fuerte énfasis en la preparación de estudiantes-investigadores como en Alemania, de una estructura de escuelas y facultades dirigidas a ciencias y profesiones en las que se desarrolla la investigación con la existencia simultánea de centros especializados como en Francia, o de un conjunto diversificado de universidades técnicas, profesionalizantes o de investigación

con un fuerte desarrollo del posgrado como en Estados Unidos (Clark, 1997). Como es evidente, el nivel de funcionalidad no depende de su complejidad estructural, sino de la adecuación entre sus funciones, métodos y resultados.

Estas cuestiones me permiten realizar una reflexión ineludible acerca de la funcionalidad real de los modelos académicos y de la integración entre las tres funciones primigenias de las universidades: docencia, investigación y difusión de la cultura. Omitiendo por ahora la tercera de estas funciones –dado que compete a instancias burocráticas no siempre ligadas a la docencia-, este tema adquiere mayor importancia para la presente investigación. La Universidad Autónoma Metropolitana se basa en un modelo académico que concentra las actividades de docencia e investigación, siendo de esta forma un tipo no tradicional en el sistema superior mexicano, lo que puede ser un elemento de análisis con el cual comprender el fenómeno del rezago.

Clark (1991) considera que las universidades son controladas por tres sistemas de autoridad en las que predominan con diversos niveles de influencia el Estado, el mercado y la oligarquía académica. La preponderancia de uno de estos modelos otorga un carácter singular al funcionamiento organizacional e implica que puedan ser más o menos eficaces en sus fines, a saber, el realizar enseñanza, investigación y la difusión cultural. El estudio de modelos nacionales que integran o separan estas actividades en diversos países del mundo, muestra que la interrelación de la docencia y la investigación no es del todo armónica y funcional (Ben-David y Zloczower 1966, Clark 1997).

En tanto que las universidades tienen funciones sociales especialmente valoradas, se interrelacionan con el bienestar y el progreso (Ibarra 2007), pero también a valores democráticos como la equidad y la justicia social que se convierten en formas de ascenso y movilidad para grupos que no están plenamente integrados al desarrollo. En las últimas décadas sus funciones han dejado de ser objetos simbólicos al evaluarse por medio de instancias regulatorias que miden su eficacia con base en resultados tangibles (Ibarra 2001, 2007). Este proceso desarrollado en América Latina desde la década de los años ochenta ha generado diferenciación en el sistema de educación superior, tanto a nivel institucional como de los sujetos, quienes deben mostrar su productividad a partir de un sistema de medición diferenciado en las diversas modalidades en las que se organizan las actividades académicas.

En realidad la evaluación académica forma parte de un gran proyecto de planeación educativa que ha sido ampliamente estudiado (Díaz Barriga 2000, ANUIES-OCDE 1995, Castaños-Lomnitz 2000, Ibarra 2000), con el que se han deshomologado los recursos otorgados institucional e individualmente, dosificando el financiamiento público y generando reglas similares a todo el sistema. En este contexto, los sistemas nacionales de educación han adquirido un carácter *isomórfico*, entendiendo con ello al proceso con el cual se diseminan las formas organizacionales, generando homogeneidad entre ellas (Powell y DiMaggio, 1993) con lo cual se incrementa la complejidad del sistema.

En palabras de algunos autores, procesos como la profesionalización académica que impulsa los estudios de posgrado de los profesores (Ibarra 2000b), la competencia por la obtención de bolsas internas y externas entre otros sistemas de evaluación, están influenciados por una política de mercado (Ibarra 2000b, 2001; Castaños-Lomnitz, 2000). En este contexto, analizar la vinculación de las organizaciones académicas al Estado, al mercado o a los grupos académicos que buscan mejorar sus condiciones laborales es hoy más que nunca, sumamente complejo.

¿Significa esto que las actividades académicas y en consecuencia, las funciones de las organizaciones académicas son hoy más eficaces que antes de que se instauraran estos procesos en el sistema? No necesariamente. Este tipo de evaluación en general desconoce las características de las universidades (De Wries y Álvarez 1998), de las disciplinas y los métodos por medio de los cuales se genera el conocimiento (Castaños-Lomnitz 2000), de manera que se generan contradicciones en el funcionamiento interno y del sistema en su conjunto.

Estas contradicciones también tienen lugar, y de manera importante, en la valoración diferenciada de las actividades académicas. Al observar el puntaje que estos sistemas de evaluación asignan a la docencia y la investigación, es fácil discernir que las que se ligan a la investigación (publicaciones, ponencias, grados académicos) poseen un mayor nivel de importancia que la enseñanza. Algunos autores consideran que ser académico equivale a ser investigador, puesto que la productividad se mide casi exclusivamente con base en las actividades ligadas al desarrollo del conocimiento (Boyer, 1990). El sistema “obliga” a privilegiar a la investigación, lo que va en detrimento de la enseñanza, la atención a los estudiantes y por ende, es esperable que impacte de manera negativa en los resultados

escolares.

Al analizar cinco contextos nacionales de Europa y Norteamérica, Clark encuentra que elementos históricos, coyunturales y el vínculo de las fuerzas productivas con el Estado, repercuten de manera importante en las transformaciones de cada modelo y su desenvolvimiento futuro. Existe una fuerte tendencia a la separación entre estas funciones y la docencia es supeditada a la investigación dado que

“Los especialistas comprometidos con ir hacia delante en el mundo de la investigación tan rápido como sea posible con frecuencia encuentran los principales sitios educativos difusos y aglomerados. Cuando la investigación está en primer lugar, de manera plena y total, sus agentes están plenamente dispuestos a que la investigación científica o incluso el entrenamiento de la educación pasen a segundo término... Por lo tanto es genérico y no incidental que las necesidades fundamentales de la investigación moderna promoverán un flujo de la actividad de la investigación desde los sitios docentes universitarios habituales a centros, laboratorios e institutos de investigación. Si se ubican en las universidades, estas universidades podrían no tener responsabilidades docentes: con frecuencia y cada vez más son operadas por personal de investigación contratado como personal académico sin carga docente” (Clark, 1997: 302).

Esta falta de vinculación entre actividades de docencia e investigación no sólo es perjudicial de las actividades universitarias en un modelo académico sustentado en su integración, sino que a nivel general implica un desarrollo disímil. Mientras que la investigación se convierte en una veta altamente valorada (y gratificada), la enseñanza no logra incorporar los avances científicos (Clark 1997) y tampoco incorporarse a esos sistemas de gratificaciones y valoración social.

Los efectos de esta tendencia hacia la preponderancia del desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza, configuran un nuevo escenario. No se percibe de manera clara qué efectos tendrá a nivel social en el largo plazo, aunque hacia el interior de las organizaciones es posible percibir con meridiana claridad que se generan distancias cada vez más importantes en los indicadores institucionales. El desempeño escolar parece estar por debajo de los indicadores académicos. En la planeación organizacional, se privilegia la búsqueda de los indicadores que sugieren mejores posiciones a nivel del sistema de evaluación (es decir, los de la investigación).

En conformidad con lo anterior, la eficiencia terminal, las tasas de aprobación y demás resultados escolares no muestran de manera sistemática resultados acordes con las funciones establecidas normativamente. Si se precisa que es esperable un desempeño escolar satisfactorio medido en términos del egreso en tiempo, que la mayoría de los alumnos obtengan su certificado y que obtengan “buenas” calificaciones, pareciera que estas expectativas no corresponden del todo con los resultados de las universidades en México. Como indiqué en el primer capítulo, en efecto a nivel de todo el sistema educativo y en particular en el superior es posible aportar evidencia que constata que al menos el 25% de los jóvenes que ingresan, no pueden completar sus estudios. En el caso de las tasas de reprobación, este porcentaje es significativamente mayor.

En particular, en la UAM únicamente un porcentaje cercano al 30% de quienes han ingresado logran egresar. Teniendo como base estos planteamientos generales, me ocuparé de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, considerándola como una organización académica. Con base en una comparación de sus elementos normativos y operativos, realizo un análisis general de sus funciones.

2. La Universidad Autónoma Metropolitana como organización académica.

Como mencioné anteriormente las organizaciones académicas se diferencian por su densidad estructural. Para referirme de manera particular al sistema de educación superior de México, es necesario identificar su objeto de estudio, régimen y su modelo académico. En este contexto existen diferencias sustanciales en los alcances, tamaño y funciones de la educación superior técnica, normal y universitaria. En otro nivel de observación, igualmente hay diferencias notables entre las privadas y las públicas. Teniendo como base estas consideraciones generales, se puede establecer que la Universidad Autónoma Metropolitana es una de las universidades públicas más grandes y reconocidas a nivel nacional, que se dedica a educación superior de licenciatura y posgrado.

La UAM fue creada en 1974 como una organización de educación superior pública no tradicional, moderna y alternativa a la estructura de escuelas y facultades. De acuerdo con algunos autores introdujo un nivel considerable de diversidad estructural conformándose como un modelo de experimentación en el sistema de educación superior público mexicano

dominado por la estructura napoleónica de la UNAM (Rojas, 2001). Su organización se basa en el sistema departamental coordinado en las Divisiones Académicas que se constituyen por áreas de estudio. La figura del profesor-investigador representa sin duda un elemento innovador bajo el cual ambas actividades, tradicionalmente separadas en las facultades y los institutos de investigación, se condensan en beneficio de la práctica docente (López Zárate *et al.* 1999).

Como todas las universidades públicas, la UAM tiene entre sus funciones la de generar beneficios sociales con independencia de la procedencia social de sus estudiantes y buscar que el conocimiento que genera beneficie a la sociedad en la resolución de sus problemas (Legislación Universitaria, 2005: 1). Esta característica se encuentra englobada en una precisión de orden mayor, que le confiere las funciones sociales de docencia, investigación y extensión de la cultural (Legislación Universitaria, 2005: 1).

La UAM ha sido objeto de algunos trabajos que han analizado su génesis, transformaciones y conflictos, que han estado motivados por la singularidad de su modelo y su inserción a los esquemas de evaluación y profesionalización académica, lo que la ha posicionado satisfactoriamente en el contexto del sistema de educación superior (Rojas 2001, Ibarra 1998). Estas cualidades representan un nivel de análisis primordial para ubicar el contexto en el que se desarrollan las trayectorias escolares, como se verá en las siguientes líneas.

Conformada en su proyecto original por tres Unidades Académicas cada una de ellas bajo la organización de las áreas de estudio de tres Divisiones Académicas, la Unidad Azcapotzalco concentra las divisiones de Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias y Artes para el Diseño y Ciencias Sociales y Humanidades.

A diferencia de otras Divisiones, en Ciencias Sociales en el nivel licenciatura (no ocurre así en los seis programas de posgrado que imparte) se han constituido instancias en las que concentran la programación y evaluación de la docencia, denominadas *ejes curriculares*. Estas figuras administrativas se organizan por medio de los coordinadores de licenciatura y son vinculados divisionalmente a través de la coordinación divisional de docencia (Lineamientos de la DCSH: 1-15). Fueron incorporadas en 2004 en normativas sectoriales, llamadas *Lineamientos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades* aprobados por el Colegio Académico, máximo órgano de deliberación sobre la vida universitaria.

Los Lineamientos de la DCSH especifican la naturaleza y funciones de los ejes. Establecen que la vinculación entre los diversos niveles de la gestión de la docencia se realiza por medio de las Comisiones departamentales que presidirán los jefes de departamento y en los cuales se agrupa al coordinador de licenciatura, quien a su vez está a cargo de los coordinadores de los ejes curriculares en los que se concentran los profesores que imparten materias con similitud temática. *Se trata de una organización compleja, especializada, en la que hay roles asignados de manera clara, objetivos dirigidos al mejoramiento de la docencia, de los resultados escolares y del funcionamiento de los planes de estudio por medio de la evaluación y vigilancia permanente de los resultados escolares y la función docente.*

La creación de instancias especializadas en la docencia tiene como fin el generar un conjunto de instrumentos normativos con los cuales sea posible monitorear el desempeño escolar, docente, de los planes y programas dirigidos a generar estrategias administrativas para vincular a los diversos profesores-investigadores de la División. Como puede observarse, se trata de una organización que aspira a la racionalización de los procesos académicos y la vinculación de las instancias encargadas de la docencia. Con base en estas apreciaciones, ¿qué tan eficientes y pertinentes son estas instancias así como los profesores que tienen a su cargo un puesto de gestión?, ¿cómo inciden en los resultados escolares y las funciones primigenias de la organización?

2.1. La División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco. Correspondencia entre las normativas organizacionales y la gestión de la docencia (nivel formal e informal).

Con base en el reconocimiento de que no es posible una correspondencia total entre el nivel formal y el informal de la organización académica, supondríamos que las decisiones así como las acciones emprendidas, deberían estar dirigidas a generar procesos docentes que incidan en la aprobación de los cursos, mejorar el índice de eficiencia terminal y la retención escolar. Recordemos que para esta investigación, hemos conceptualizado a la trayectoria no sólo como los resultados escolares obtenidos a lo largo del tiempo que los alumnos permanecen en la universidad, sino como el conjunto de relaciones sociales en las que éstos tienen lugar.

Los elementos puestos en juego se han organizado con base en las dimensiones de análisis de los guiones de entrevista (ver Anexo 4). Las entrevistas fueron grabadas y se realizaron entre febrero y agosto de 2007 a diez académicos con puestos de gestión de la DCSH, a cuatro profesores así como a nueve estudiantes y jóvenes que dejaron sus estudios. La siguiente tabla muestra las dimensiones que fueron consideradas para caracterizar la docencia en la UAM para cada tipo de informante.

Tabla 3. Dimensiones de análisis para caracterizar la actividad docente.

Legislación	Funcionarios	Estudiantes	Profesores
Dimensiones	Dimensiones	Dimensiones	Dimensiones
1.1. Políticas de Docencia, Políticas Generales, LU 1.2. Función de la docencia, RIPPA, LU 1.3. Artículo 215, RIPPA, LU 1.4. Artículo 6 sobre los Órganos de la UAM, LU 1.5. Artículo 52 Secc. 3ª sobre las Funciones de los directores de División, LU 1.6. Reglamento Orgánico, artículo 58 Secc. 4ª sobre las Funciones de los jefes de departamento, LU 1.7. Políticas operacionales de docencia, LU 1.8. Disposiciones generales, Lineamientos DCSH 1.9. De los profesores, Lineamientos DCSH	a). Funciones y Líneas Generales de Gestión	a). Percepción estancia en UAM	a). Funciones y Líneas Generales de Gestión
2.1 Disposiciones de los Ejes curriculares, Lineamientos DCSH 2.2. Criterios para la creación, cambios y supresión de los Ejes curriculares, Lineamientos DCSH 2.3 Lineamientos para la operación de los Ejes curriculares, Lineamientos DCSH	b). Instancias de Organización de la docencia	b). Percepción ser estudiante	b). Instancias de Organización de la docencia
3.1. Políticas de Docencia, LU 3.2. Planes y programas de estudio de las Políticas Operacionales de docencia, LU 3.3 De los planes y programas de estudio, Lineamientos DCSH	c). Planes y Programas de Estudio	c). Desarrollo de los cursos: programas de estudio.	c). Planes y Programas de Estudio
4.1. Alumnos, Políticas Operacionales de Docencia, LU 4.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje, Políticas Operacionales de Docencia, LU 4.3. Ambiente académico y actividades de apoyo, Políticas Operacionales de Docencia, LU 4.4. De los alumnos, Lineamientos DCSH	d). Desempeño y resultados	d). Desarrollo de los cursos: interacción con los profesores	d). Desempeño y resultados
5.1. Personal académico, Políticas Operacionales de Docencia, LU 5.2. Políticas de docencia, Políticas Generales, LU 5.3. Artículo 212, Título Octavo, RIPPA, LU	e). Características de la planta de profesores que atiende los programas de licenciatura	e). Administración: proceso de inscripción	e). Características de la planta de profesores que atiende los programas de licenciatura
	f). Programas Estratégicos	f). Percepción de la vida social en la UAM.	f). Programas Estratégicos

	g). Relación entre las normativas institucionales y su puesta en práctica en la gestión y administración universitarias		g). Relación entre las normativas institucionales y su puesta en práctica en la gestión y administración universitarias
TOTAL	10 entrevistas	5 estudiantes y 4 abandonantes	4 entrevistas

LU: Legislación Universitaria

Lineamientos DCSH: Lineamientos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

En los siguientes apartados se explica la forma como la UAM en general define la función docente y la complejidad de actividades que involucra, ubicando en este contexto a la División de Ciencias Sociales y a las licenciaturas que la conforman, a saber: Administración, Derecho, Economía y Sociología. Esta parte es descriptiva, únicamente se indican los elementos generales precisados normativamente respecto a cada dimensión de análisis (la descripción detallada podrá revisarse en el Anexo 4). A continuación, estos resultados se comparan con la forma en que los funcionarios, profesores y estudiantes enfrentan la gestión y la operación de tales objetivos.

a) Funciones y líneas generales de gestión. La UAM define como una de sus actividades sustantivas a la docencia. Dentro de la Legislación Universitaria plantea políticas generales, un rubro específico se refiere a la docencia, especificándose que es una actividad destinada a generar en los estudiantes la capacidad para solucionar problemas nacionales con base en valores como la equidad, la justicia y la tolerancia. La docencia se guiará por la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento.

El cumplimiento de estos principios supone el seguimiento de los planes y programas de estudio con el modelo de enseñanza-aprendizaje, según se especifica en el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico. Las actividades de los profesores se precisan en este documento como las de impartición de cátedra, operación y evaluación de planes y programas de estudio, la incorporación de nuevas tecnologías y modalidades educativas. La evaluación de los estudiantes será realizada bajo los principios de igualdad sin considerar sexo, raza e ideología.

El apoyo de actividades docentes en los primeros trimestres de la licenciatura deberá estar a cargo de los profesores con mayor reconocimiento académico, según se menciona en las Políticas Operacionales de Docencia de la Legislación Universitaria. En este documento, consta que deberán generarse sistemas de información institucional para mejorar el

análisis, la planeación y evaluación de la actividad docente. La evaluación de la docencia adquiere mayores precisiones en los Lineamientos de la DCSH, los cuales mencionan que esta acción tiene por objeto analizar, revisar y dar seguimiento a los planes de estudio, al desempeño de los alumnos y de los profesores, así como de la función y gestión de las instancias asociadas a la docencia.

La impartición de cursos, las asesorías, la revisión de planes, la actualización docente y la pertenencia en Ejes curriculares así como los índices de reprobación de las UEA que imparta el profesor, serán los insumos con los cuales se realizará la evaluación del desempeño docente. La evaluación de la docencia es considerada como un modelo integral, sistemático y objetivo basado en la opinión de los estudiantes, profesores, alumnos, exalumnos, eje curricular, coordinador de licenciatura, jefe de departamento y director de división.

Según consta en la Ley Orgánica, los directores de las Divisiones Académicas y los jefes de departamento son, junto con el rector, la Junta Directiva el Consejo Académico, el Consejo Divisional, el Colegio Académico y el patronato, los órganos de la UAM. En el caso de los directores de División, sus funciones se relacionan de manera directa con la docencia al apoyar el cumplimiento de los planes de estudio así como resolver en lo referente a los problemas administrativos que surjan de la ejecución de los mismos con base en la opinión de los Coordinadores de docencia. Los jefes de departamento deberán vigilar el cumplimiento de los planes de estudio en vínculo con los coordinadores de carrera y asignarán la carga docente de los profesores buscando que exista un equilibrio entre ésta y la investigación.

b) Organización de la docencia. El eje curricular es la instancia básica para la gestión de la docencia. Está constituido por un colectivo de profesores que imparten UEA afines. Cada Eje está integrado por un coordinador y un número indefinido de profesores que imparten las UEA relacionadas con una línea temática. Por medio de estas instancias se lleva a cabo la revisión, la modificación o adecuación de los planes y programas de estudio, la evaluación de los estudiantes y de los profesores, la programación anual de los horarios, los materiales de apoyo docente y los procesos de innovación didáctica, para lo cual se establece que deberán reunirse al menos dos veces cada trimestre (Lineamientos de la DCSH, 2004).

De acuerdo con los Lineamientos, todos los profesores deberán pertenecer a algún Eje curricular y la integración de las actividades de docencia en cada departamento se realizará por medio de la Comisión de docencia que se conforma por el Jefe del Departamento, el Coordinador de licenciatura y los coordinadores de cada eje curricular.

c) Planes y programas de estudio. La Legislación Universitaria establece que los planes y programas de estudio serán creados y modificados con base en las necesidades del país y el desarrollo del conocimiento. De acuerdo con las Políticas Operacionales, se deberán revisar periódicamente de manera que sean acordes a las innovaciones disciplinarias, las exigencias del mercado profesional y las necesidades sociales. Los Lineamientos de la DCSH son más precisos en los periodos para la revisión de los planes y programas, pues indican que al menos cada dos años se revisarán y en su caso, actualizarán, teniendo un seguimiento anual que consistirá en identificar la eficiencia terminal, el tiempo que requieren los alumnos para egresar, las tasas de deserción y sus causas, el cumplimiento de los programas, la pertinencia de las modalidades de evaluación así como la bibliografía.

d) Desempeño y resultados. Para evaluar el desempeño de los estudiantes, la UAM indica en las Políticas Operacionales de Docencia que se establecerán mecanismos de información para los alumnos acerca de sus derechos, obligaciones y funcionamiento de la universidad para incentivar su participación en las decisiones de la vida universitaria. La Universidad realizará las acciones necesarias para que los alumnos concluyan sus estudios en el tiempo establecido, serán incluidos en actividades coordinadas por los profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje empleará tecnologías de la información para mejorar la adquisición del conocimiento.

En el mismo sentido, los Lineamientos de la DCSH indican que una forma de mejorar el proceso docente es la detección temprana de problemas de la trayectoria por medio de evaluaciones parciales, globales, de recuperación y de otro tipo que ayuden a detectar las fallas inherentes al proceso educativo y la didáctica utilizada por el profesor. La División de Ciencias Sociales considera las tasas de aprobación, aprovechamiento, renunciaciones y abandonos para conocer el desempeño de los estudiantes y programará cursos, conferencias, talleres y asesorías para mejorar su aprovechamiento.

e) Características de la planta de profesores. Las Políticas Operacionales de Docencia de

la Legislación Universitaria indican que el personal académico deberá cubrir los contenidos y objetivos de los programas de estudio, enriqueciendo a los estudiantes con su experiencia en el área de la investigación. De tal manera que el modelo de la UAM que vincula la docencia con la investigación y preservación de la cultura podrá ser viable en la estructura de las divisiones académicas y en la figura del profesor investigador, que vinculan las diversas instancias que coordinan estas actividades (Políticas generales, Legislación Universitaria).

Después de indicar los objetivos y métodos por medio de los cuales la UAM espera lograr el cumplimiento de sus funciones, se muestra ahora una revisión general de la forma como éstas toman cuerpo en los distintos departamentos e instancias divisionales con base en las respuestas obtenidas por medio de las entrevistas. Las citas textuales que se muestran a continuación han sido sintetizadas, retomando sólo aquellos elementos que considero de mayor importancia. Debido a que en ocasiones las respuestas excedían el número de líneas que pueden ser mostradas en este capítulo, información adicional se ha incluido en los corchetes para mantener el orden lógico del discurso de los entrevistados. Las respuestas para todos los informantes se presentan en el Anexo 2.

a). Funciones y líneas generales de gestión. Los entrevistados tienen una *concepción de docencia* básicamente como una transmisión de conocimientos. No se reconocen de manera tangible el conjunto de valores sociales, éticos, de justicia social y humanismo que precisan las normas institucionales:

“la docencia es el medio para...transmitir los conocimientos...coordinado y organizado a partir de una institución, con su plan y sus programas, sus estructuras jerárquicas... sus objetivos”
Informante 4.

“proceso de enseñanza aprendizaje, a través del cual podemos nosotros brindar y recibir información que...debe tener...un objetivo...no solamente...en función de los conocimientos sino también desde cómo te paras, te conduces, y te comportas en el grupo...eso es...parte de la docencia y del aprendizaje” Informante 7.

Los jefes de departamento consideran que su tarea primordial se concentra en las labores de investigación y que la docencia es un elemento de vinculación con los coordinadores de licenciatura, del cual se encargan a cabalidad estos últimos. No identifican con claridad que una de sus actividades especificadas en la Legislación Universitaria es la de vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudio. Los coordinadores de docencia en cambio, expresan una diversidad de actividades entre las que se encuentran la programación de cursos, la evaluación docente y la atención a alumnos, sin embargo, al

parecer no hay una visión similar en torno al papel que tienen los coordinadores de la docencia y en consecuencia, tampoco la hay entre estos y los funcionarios divisionales.

Los entrevistados mencionan que existen deficiencias estructurales a nivel de equipo e instalaciones, así como carencias didácticas que limitan su capacidad para desempeñarse de manera adecuada frente a los estudiantes. Una cuestión de gran importancia es que algunos consideran que hay una distorsión del vínculo entre la docencia y la investigación, que es la base del sistema académico de la UAM. Hay quienes reconocen que los profesores dominan el tema de sus clases pero tienen una mala actitud en clase. La docencia, a decir de algunos académicos en funciones de gestión, no genera interés ni motiva a los alumnos, sino que se ha vuelto una labor viciada, despojada de interés de parte de los profesores.

“no estamos formados ni didáctica ni pedagógicamente...no [hacemos] adecuación de planes y programas... porque no sabemos cómo...nuestra docencia es muy clásica...[los alumnos no tienen] conocimientos de inglés...no los habilitamos en el uso de paquetería...no hemos ofertado nuevas áreas de concentración que tengan un referente con el mercado de trabajo...no los estamos desarrollando en habilidades comunicativas...[los] profesores no tienen una relación empática con los alumnos...[tienen] una práctica docente muy igual todos los trimestres...la bronca es cómo transmiten el conocimiento...la mayoría de los docentes no estamos interesados en habilitarnos didáctica ni pedagógicamente.” Informante 2.

“muchos de nuestros profesores en términos docentes ...ya han encontrado un camino fácil...manejan ciertas materias...no es una especialización positiva...es una forma fácil de enfrentar el problema de la docencia...no tienen una visión integral de la formación...se restringen a un campo más chiquito...la prepotencia de los profesores...yo fui e hice una encuesta...60% de los alumnos se quejan de la prepotencia de los profesores...los maestros no establecen criterios o no respetan sus propios criterios de evaluación.” Informante 9.

En torno al *desempeño de los estudiantes*, existe una visión generalizada acerca de las causas que generan un mal desempeño escolar. Consideran a los alumnos como un sector con carencias económicas, lo cual incide en su desempeño generándoles problemas en su expresión oral, escrita, su autoestima, visión de futuro y conocimientos matemáticos. Es decir, asocian de manera directa las condiciones socioeconómicas con el desempeño escolar, de manera que la universidad aparece como un componente ajeno a las deficiencias formativas de los estudiantes.

“el primer ingreso... es un choque para ellos...vienen acostumbrados...a un esquema...tradicional...los estudiantes hoy día que nos llegan al TGA...tienen un escenario, una formación totalmente distinta a lo que habrá sido hace 5 años... tienen que trabajar...el reto...es tratar de llenar ese escenario para poder ayudarlos y ofrecerles las herramientas necesarias.” Informante 5.

“las historias...de los chicos que llegan a la coordinación son terribles...desde psicológicas, problemas familiares...tienen que trabajar...mantener a su familia...hacen trayectos de hora y media... ¿a qué horas leen? ... la carga es muy pesada... [la gran mayoría no son] estudiantes de tiempo completo...el problema de la comprensión de lectura...los chicos ya no leen... y entonces no comprenden.” Informante 10.

La evaluación del desempeño docente se realiza por medio de las encuestas que responden los alumnos en la séptima semana de cada trimestre, aunque los Lineamientos de la DCSH establecen una diversidad de indicadores para tal efecto. De acuerdo con algunos encuestados, la evaluación ha perdido su carácter como indicador de calidad y no expresa de manera real el comportamiento de los profesores.

“la beca al reconocimiento de la carrera docente...se ha convertido prácticamente en un complemento directo al salario...ha dejado de...reconocer...una docencia de calidad...algunos instrumentos...son...perfectibles como...las encuestas...de séptima semana... no tenemos...un mecanismo que nos permita tener una visión de conjunto...de lo que está pasando en...la docencia...vivimos...una cultura universitaria que no hace fácil la evaluación de la docencia.” Informante 1.

b). Instancias de organización de la docencia. Los ejes curriculares no funcionan en todos los departamentos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. En algunos casos incluso se menciona que han existido resistencias generalizadas para su operación de parte de los académicos. Si bien en efecto esta figura administrativa es el medio para la modificación y actualización de planes y programas de estudio, no se realiza la evaluación del avance escolar de los alumnos en la medida en la que se establece normativamente. Tampoco se respetan las dos reuniones trimestrales que (cuando menos) deben llevarse a cabo. Los miembros de los ejes tienen una reunión trimestral para la negociación de los horarios de clases y en apariencia, es esta la labor primordial para la cual funcionan en algunos departamentos.

“la pretensión es que sea un colectivo de profesores que imparten ciertas materias y...discutir de lo que sucede en sus cursos... [que] puedan mejorar los programas de esas materias y...hay una forma de trabajo diferenciado entre un eje y otro, [algunos son] ...el modelo a seguir porque se reúnen y discuten y además hablan de los estudiantes...con sus altas y sus bajas los ejes funcionan por lo menos para la asignación de los cursos.” Informante 10.

La vinculación entre las instancias dedicadas a la docencia a nivel divisional es decir, el coordinador de docencia divisional, la comisión departamental de docencia, los coordinadores de licenciatura, los coordinadores de eje y los profesores miembros de los ejes, se da por medio de reuniones periódicas que tienen un carácter informativo. Las modificaciones a los planes de estudio provienen de discusiones que se dan en los ejes, pero los coordinadores de licenciatura y jefes de departamento que no pertenecen a esa línea temática, así como el coordinador divisional de docencia o la jefatura divisional, no se vinculan a un nivel de discusión sobre la pertinencia de las decisiones. En algunos departamentos las resistencias al funcionamiento de los Ejes generan que las discusiones en torno a las modificaciones a los planes se lleven a cabo bajo otras dinámicas.

“en...[departamento de la DCSH] no ha logrado desarrollarse una buena política en torno a esa organización de ejes curriculares...se han convertido en muchas ocasiones en sólo trámite de

horarios, no hay una discusión colegiada, porque la ven un tanto impuesta...en la misma legislación hay rubros...en los que se establece que...las áreas, pueden asignar o sugerir la carga docente de sus integrantes...cuando se hace una separación entre lo que es investigación y docencia...se hace muy difícil volver a [vincularlas]...para poder abordar lo que es el plan de estudios se tuvo que omitir la organización de eje curriculares y hacer una comisión encargada del plan de estudios ...cuando se crean los ejes curriculares ... donde el principio de la formación era materias comunes...se dio... una distorsión". Informante 3.

La programación docente y el proceso de inscripción de los alumnos en apariencia representan dos niveles de alto conflicto organizacional, en ambos casos se trata de cuestiones que no están normadas. Sólo dos de los cuatro coordinadores de licenciatura se encarga de la programación docente, a pesar de que a decir de algunos informantes el proceso de inscripción es un factor que retrasa a un conjunto de estudiantes rezagados que no pueden inscribirse en todas las asignaturas debido a la incompatibilidad de horarios.

Las adecuaciones a los programas de estudio, es decir, los cambios de algunos planes o sólo algunas de sus partes al parecer se privilegian y no las modificaciones generales. En la opinión de varios entrevistados, esto ha generado que un conjunto de currículas adquieran el carácter de un grupo de programas sin conexión o lógica interna entre contenidos. La tendencia a realizar adecuaciones se debe a que existe una aparente dificultad institucional para llevar a cabo modificaciones profundas de los programas, en gran parte por la falta de vinculación y trabajo colegiado entre todos los niveles de gestión. Las respuestas de los funcionarios académicos indican que la celeridad de los cambios no corresponde con la especificada en las Políticas Operacionales y los Lineamientos, tienen un retraso sustancial al respecto de la temporalidad especificada en la normativa organizacional.

"Es un problema de la...universidad...deberíamos de dar una discusión general de lo que es el plan de estudios y las materias...pero...conviene más hacer readecuaciones que hacer cambios generales...si haces readecuaciones no ves el objetivo general...se hacen en función de lo que cada área piensa que se debería de hacer." Informante 9.

Sin embargo, en lo que respecta a los criterios que guían las modificaciones a los planes de estudio, existe correspondencia con lo que especifican los Lineamientos y la Legislación Universitaria, pues se enfatiza la pertinencia social de los planes, las innovaciones en el área de conocimiento de cada disciplina y las demandas del mercado laboral.

En contra de lo esperado, de acuerdo con la percepción de los entrevistados no hay una correspondencia entre el sentido formativo de los programas, las prácticas didáctico pedagógicas y las expectativas de los académicos. No están actualizadas las bibliografías o bien los profesores no se apegan a los contenidos, a las modalidades de evaluación o a

bibliografía. En consecuencia, se percibe que estas cuestiones tienen efecto en el desempeño de los alumnos en tanto que incrementan el nivel de reprobación al no aplicarse de manera homogénea los planes de estudio en algunas licenciaturas:

“tenemos currículas...de los 70...no estamos preparados para la internacionalización de... estudiantes...tenemos una seriación muy cargada en 3 de nuestras 4 licenciaturas... [en algunos casos] no estén empatados y actualizadas las bibliografías...con la biblioteca...no tienen la capacidad económica para comprar los textos de la licenciatura...[debemos] ofertarles AC más modernas”. Informante 2.

“los programas están bien hechos...los hemos actualizado...el problema es el apego de los maestros a los programas y sus prácticas docentes...los maestros son muy resistentes a hacer los cambios...cada quien tiene un estilo de hacer la clase que sigue desarrollando...y sigue dando el mismo contenido... un 70% sí cumplen con sus programas...un 30% que no...los mismos alumnos se quejan... a la hora de presentar exámenes no pueden presentar exámenes con otros maestros”. Informante 9.

c) Desempeño y resultados. La dimensión de desempeño y resultados evidencia con mayor énfasis algunos puntos conflictivos en el desempeño de la gestión académica. Los entrevistados no tienen datos actuales ni precisos sobre las tasas de deserción, reprobación y repetición a pesar de que como indiqué anteriormente, las Políticas Operacionales de Docencia especifican que es una prioridad institucional la realización de estudios permanentes sobre el desempeño escolar e identificar de manera temprana las deficiencias de los alumnos para obtener información sobre las problemáticas del proceso docente.

Sí existe un conocimiento general acerca de la tasa promedio de jóvenes que después de obtener su lugar en la UAM, ingresan a otras universidades³⁵, pero no se lleva a cabo un seguimiento puntual de los estudiantes a nivel divisional o departamental. A pesar de que expresan su desconocimiento al respecto de estas cifras, los entrevistados sugieren que no es posible realizar en los departamentos una base de información estadística debido al alto nivel de responsabilidades y carga laboral.

Por otro lado, algunos informantes indican que en los primeros trimestres de la trayectoria escolar cuando existe la mayor proporción de abandono, los cursos están fundamentalmente a cargo de profesores de asignatura que tienen poca experiencia y han ingresado bajo procesos de contratación que en ocasiones se realizan después de que ha comenzado el trimestre. Si bien no existen datos para corroborar lo anterior, como se

³⁵ Estos resultados provienen de un estudio realizado por la Coordinación de Planeación de la Rectoría de la Unidad Azcapotzalco en 2006, se dieron a conocer a los funcionarios académicos de las tres Divisiones Académicas y departamentos de esta institución. Los estudios se encuentran en línea en: <http://coplan.azc.uam.mx/indice.html>

recordará, en las Políticas operacionales de Docencia se menciona prioritario el que estos cursos estén a cargo de los profesores con mayor reconocimiento. La percepción de algunos entrevistados es que esto influye de manera negativa –y permanentemente- en el desempeño y motivación de los jóvenes:

“esos datos [no los manejo]...la deserción del 20%...ya la estamos combatiendo...es el mejor momento que está viviendo el departamento [se debe a] una falta de interés por parte de algunos funcionarios universitarios para ir a buscar el problema... [al cubrir] una jornada de 8 horas...[el profesor supone que] cumplió... el trabajo universitario va más allá de eso.” Informante 4.

“En el TGA en donde vemos un nivel de deserción de 30% debido a N causas...tenemos conformado el Tronco por evaluaciones curriculares y no por profesores definitivos...el proceso de contratación por procesos de evaluación curricular a veces se entorpece...se incorporen en la 2ª, o 3ª, o a veces hasta la 4ª o 5ª semana... pueden desalentar...la permanencia del alumnado...cuestiones...económicas...la falta de integración [al modelo de la UAM].” Informante 7.

En lo que respecta al nivel de habilitación de la planta académica de la División de Ciencias Sociales, en Sociología, Economía y Humanidades³⁶ existe una alta proporción de reconocimientos externos como lo son el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, e internos como la beca a la docencia, a la permanencia en investigación, las ETAS (Estímulos a la Trayectoria Académica Sobresaliente) y las becas a los grados académicos³⁷.

La proporción de profesores con nivel de maestría y doctorado es superior a la media de toda la Unidad Azcapotzalco, aunque en Administración y Derecho, que tienen un perfil profesionalizante, los maestros tienen un menor nivel académico y están menos generalizados los reconocimientos del SNI y PROMEP. Como se recordará, en Sociología y Economía hay un mayor nivel de reprobación, retiro temporal y abandono, es decir, no hay una correlación directa entre la habilitación académica y los resultados del desempeño escolar.

Idealmente, el alto nivel de grados académicos y reconocimientos que tiene la planta docente correspondería con los resultados escolares, tal como fue concebido en el proyecto original de la Universidad Autónoma Metropolitana con la figura del profesor investigador (López Zárate *et al.*, 1999, Legislación Universitaria, 2005). Las respuestas obtenidas por

³⁶ El departamento de Humanidades no tiene a su cargo ninguna licenciatura, pero coordina el departamento de idiomas que ofrece cursos a nivel de toda la Unidad y el del Tronco General de Asignaturas que está integrado por cinco ejes curriculares.

³⁷ El sistema de incentivos al desempeño docente en la UAM está conformado por cuatro estímulos económicos: la beca a la docencia se otorga con base en los resultados de la encuesta de séptima semana, la beca a la permanencia se basa en un sistema de cuantificación asignado a los diversos productos de la investigación (publicaciones, conferencias, tesis, entre otros), las ETAS a los profesores que tengan el nivel titular C y han alcanzado determinado puntaje en productos de la investigación y las becas a los grados que ofrecen apoyos a los profesores que se habiliten para la obtención de un mayor grado académico.

medio de las entrevistas a los funcionarios académicos indican que en apariencia esto no es así, pues se percibe que las actividades de docencia se consideran prioritarias fundamentalmente en los departamentos donde están menos generalizados estos grados y reconocimientos.

Existe incluso una opinión negativa hacia los profesores habilitados, quienes han dejado de lado la docencia para buscar mejores condiciones económicas en la investigación, actividad que es más valorada por los programas de apoyos económicos. De nueva cuenta, se considera que esto ha afectado el desempeño escolar, en algunos departamentos incluso se percibe que se ha planeado una dedicación casi exclusiva a la investigación, disminuyendo todo lo posible el tiempo dedicado a los alumnos:

“la planta...habilitada esta en ciertos lugares...tenemos un pool de profesores bastante importante en el SNI y un perfil PROMEP...eso no significa que impacte en materia docente...hay una brechita entre lo que se investiga...y el impacto...en materia de docencia...el grado de habilitación de nuestra planta...no lo hemos explotado inteligentemente...en algún momento perdimos el hilo conductor...tendremos que comenzar a recuperarlo.” Informante 2

“[en un departamento de la DCSH la] última adecuación del plan de estudios fue catastrófica...fue hecha...en función del profesorado...no tomaron en cuenta...el mercado ni a los estudiantes...hicieron una...carrera muy técnica...eso los llevó a lo que está ahora...tengo la impresión de que es algo planeado...les permitió generar sus doctorados...”bueno, vamos a hacer una carrera difícil, nadie entra y entonces vamos a dedicarnos a otra cosa”...a nosotros [no] nos han dejado dedicarnos a otra cosa que no sea la licenciatura.” Informante 3.

“no necesariamente quien es el mejor investigador es el mejor profesor...no estamos formados para ser profesores...las nuevas tecnología ...difícilmente los podemos incorporar...[hay una] saturación de actividades... los alumnos van solos, en un camino de mucha habilitación, son las contradicciones que se han ido generando... contraste [a] más alto investigación, los más altos grados y la más baja eficiencia terminal...[un departamento de la DCSH] en términos de resultados, indicadores, de becas...grados de habilitación...muy bien habilitado...bien evaluado...[pero] cada vez se les atiende menos a los alumnos...los profesores tenían mucha disposición y ahora cada vez la tienen menos...en los hechos hay cosas que van contradiciendo lo que va pasando...en la medida en que cada vez más profesores se van incorporando al SNI...la beca de permanencia...la diversificación del trabajo también va...atropellando las actividades...lo que más se premia es la investigación...ya es una contradicción con el tema de la docencia...al parecer las responsabilidades rebasan lo que tenemos, entonces parece que hay que ir descargando ...lo que estamos descargando es la atención a los alumnos.” Informante 6.

f). Programas estratégicos. La política pública en educación superior se ha dirigido de manera importante a la generación de un conjunto de programas dedicados a incrementar el nivel de desempeño de las instituciones y sus procesos internos. Tal es el caso del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, dirigido a brindar recursos con base en los resultados de la evaluación de la docencia y el Programa de Mejoramiento del Profesorado que da recursos para la obtención de equipo de cómputo y de infraestructura a los académicos que cumplen con un perfil establecido con base en el nivel académico y la

productividad. Estos programas que han sido denominados como *estratégicos*, conducen la planeación institucional de las universidades públicas.

A pesar de la importancia que han adquirido estos programas estratégicos en la planeación educativa, no hay en la mayoría de los informantes una comprensión cabal de sus objetivos y criterios de evaluación. Se conciben como un medio para obtener recursos en un contexto de restricción presupuestal para actividades de apoyo a la docencia, pero simultáneamente como programas de expertos a los que no se puede cuestionar. Las críticas que se realizan a estos programas, se dirigen al tiempo que requieren en la agenda de actividades de la función académica, en algunas ocasiones en detrimento de la atención a otras labores, así como la poca relación que manifiestan con algunas disciplinas. Al reflexionar al respecto de estas respuestas cabe preguntarnos ¿qué efectos puede tener el que siendo componentes sustanciales a partir de los cuales se realiza la planeación y la gestión académicas, estos programas no se comprendan a cabalidad?

De acuerdo con las respuestas obtenidas, existe una relación clara entre los objetivos de estos programas y la planeación de las coordinaciones de licenciatura, las jefaturas de departamento y las labores divisionales. La tendencia a la homogeneización de procesos no representa necesariamente una mejor gestión académica, según parecen mostrar los resultados. Los departamentos que están claramente insertados en estos programas estratégicos, muestran los mejores resultados en la investigación, pero la tasa más alta de reprobación, abandono y la más baja de eficiencia terminal.

“en principio están bien... un condicionamiento...en función de cómo te evalúo así te doy, en lugar de haber asignado esos fondos...al presupuesto regular de la universidad...pueden ser...una designación política...uno no sabe bien a bien cuáles son los criterios...en PROMEP...PIFI es una caja negra... ¿por qué si uno en un informe le va dando seguimiento a un proyecto, por qué al año siguiente ya no es viable? [pero] sí ayudan...Sí [están absolutamente relacionados].” Informante 3.

“yo no he estado tan involucrado en eso... respecto a CIEES...francamente me molesta que nos tengamos que subir a la moda de la evaluación y... someter a sus apreciaciones sobre lo que es la educación...de lo que se trata es de alcanzar numeritos...que el perfil de la carrera tenía que estar más en consonancia con el mercado...entonces vamos a tener que cambiar todo para que nos evalúe bien...no...yo creo que es una gran pérdida de tiempo...es un negocio...lamentablemente nos conviene estar acreditados por el presupuesto que nos dan... para apoyar a los estudiantes.” Informante 10.

g). Relación entre las normativas institucionales y su puesta en práctica en la gestión académica. Por último, ¿qué percepción tienen los académicos que desempeñan puestos de gestión en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, al respecto de la interrelación entre las normativas institucionales y su funcionamiento? Si bien algunos

consideran que en efecto la actuación cotidiana de los sujetos responde en lo general a principios normativos o bien, que esto no representa problemas considerables, otro grupo percibe una falta de correspondencia entre ambos y sus efectos negativos en demérito de la atención a los estudiantes, la efectiva utilización del trimestre y una falta de homogeneidad en el funcionamiento de las diversas áreas divisionales.

“no hablaría de incongruencias...nuestra universidad tiene un espíritu legislativo muy claro...hay que trabajar es la forma de aterrizar esto mediante reglamentos, lineamientos...son asignaturas pendientes para la universidad entera.” Informante 5.

“no hay una correlación... en toda la legislación se hace alusión a la importancia que tiene la docencia... [pero algunos departamentos] han castigado tanto la docencia y se han impulsado más hacia la investigación...por dinero...el tabulador de ingreso y promoción del personal académico...da un peso mayor a la investigación y muchísimo menos a la docencia... alguien que se dedica sólo a la docencia, difícilmente va a obtener el salario de alguien que se dedica a la investigación...varios departamentos...pues dejemos a la docencia un poquito abajo, dediquémonos a la investigación... la legislación es muy bondadosa en términos de lo que permite hacer a los profesores...sí me parece que esa parte está mal... ha llevado a distorsiones... [un departamento de la DCSH] es uno de los que menos presupuesto tiene y no importan los indicadores.” Informante 3.

La opinión de los funcionarios que realizan actividades de gestión evidencia que en apariencia existe una falta de correspondencia entre la gestión de la docencia y las líneas generales establecidas en la Legislación Universitaria y los Lineamientos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. ¿Ocurre de manera similar para el desempeño docente? A esto se refieren las siguientes líneas.

Los profesores tienen una percepción similar a los funcionarios académicos en lo referente al desempeño y habilidades de los estudiantes. Valoran enormemente su papel de académicos, evidenciándose que la mayoría ha tenido una amplia experiencia en la universidad.

a) Funciones y líneas generales de gestión. El grupo de profesores entrevistados describe sus funciones de manera esquemática, mostrando en apariencia una visión limitada respecto a lo que especifica la normativa institucional.

b) Instancias de organización de la docencia. Como es evidente, todos los profesores entrevistados participan en algún eje curricular pues dictan cátedra a un promedio de dos grupos, a excepción de uno de ellos que actualmente tiene una “descarga” académica debido a sus funciones de gestión docente. En contra de lo esperado, no tienen una participación importante en su eje curricular, puesto que asisten en promedio a una reunión trimestral. Los ejes son considerados como instancias para la organización de los horarios y ninguno menciona que se lleve a cabo una discusión profunda del desempeño de los

estudiantes o de los profesores. Sin embargo, sí es notorio que estas instancias funcionen para la discusión de modificaciones y adecuaciones a planes de estudio.

c) Planes y programas de estudio. De manera favorable, los académicos tienen una opinión precisa acerca de la importancia de las UEA que imparten para la formación académica de sus alumnos. Esto evidencia un aparente dominio de la materia, así como un compromiso importante con el contenido de la misma. Es necesario reconocer que esto, sin embargo, no evidencia el desempeño de los profesores, particularmente sus procesos académicos en el aula y su atención a los estudiantes.

d) Desempeño y resultados. Los profesores perciben que los alumnos tienen deficiencias considerables en la escritura, lectura y en su comprensión de algunas cuestiones teóricas. Consideran que estas se deben a que la mayoría proviene de familias con un bajo capital económico y cultural, de manera que en su opinión, ello requiere un esfuerzo considerable para atender estas deficiencias. Si bien todos indican que son receptivos en relación con la solicitud de asesorías, al parecer los alumnos no las solicitan de manera frecuente.

e) Programas estratégicos. Por último, hay coincidencias evidentes entre la opinión de los profesores y los funcionarios académicos acerca de los programas estratégicos. La mayoría está plenamente inserto en la búsqueda de recursos económicos por medio de estos programas. Igualmente, mencionan que tienen una gran relevancia pues suponen una la atención de los alumnos, por ejemplo el que se otorga a los estudiantes tutorados del programa de becas. Sin embargo, al igual que los funcionarios no muestran un conocimiento a profundidad de los criterios de la evaluación del PIFI, PROMEP y el SNI.

Ahora bien, ¿qué percepción tienen los estudiantes y los jóvenes que abandonaron sus estudios al respecto de su experiencia en la UAM? Con la finalidad de observar estas cuestiones se realizaron nueve entrevistas, cinco de las cuales corresponden a estudiantes y las otras cuatro a muchachos que dejaron sus estudios por diversas razones. Se pretende guiar la mirada con el supuesto teórico de que los estudiantes que abandonan sus estudios muestran condiciones desfavorables en términos socioeconómicos, en sus resultados escolares y que sus opiniones sobre su experiencia son menos satisfactorias que los alumnos que permanecieron en la UAM. Como se verá a continuación, no hay diferencias entre ambos grupos (en el Anexo 4 se muestra la información completa).

2.2 Percepción de los estudiantes y jóvenes que abandonaron sus estudios.

El desempeño de los dos grupos de estudiantes es similar en casi todos los casos. A excepción de una joven que fue dada de baja por reprobación más de cinco ocasiones una asignatura (ex estudiante de sociología que abandonó su carrera en el sexto trimestre), todos han sufrido rezago por reprobación, por ausentarse temporalmente de sus estudios o por no inscribir todas las UEA que corresponden a su nivel. En relación con su nivel socioeconómico la mayoría expresa condiciones desfavorables o la necesidad de haber laborado en algún momento para mejorar sus ingresos. Dos de quienes dejaron la UAM pudieron ingresar a una universidad privada, pero las otras dos informantes han ingresado a opciones públicas. Se trata en resumen de una población diversa que tiene sin embargo condiciones y opiniones similares respecto a los tópicos que contiene el guión de entrevista.

Las preguntas fueron organizadas con base en seis dimensiones de análisis a partir de las cuales se puede hacer visible la opinión sobre el desarrollo de los cursos en lo referente a la interacción con los profesores y el plan de estudios, sobre la vida escolar, social y cultural en la UAM, el proceso de inscripción y su percepción general sobre la experiencia de ser estudiante universitario. Las respuestas son un medio para conocer la correspondencia operativa entre el modelo organizacional y las trayectorias escolares.

A la luz de las hipótesis, los hallazgos que se obtienen por medio de las entrevistas indican que no hay mecanismos institucionales para atender el rezago y el abandono escolar, pese a que son fenómenos permanentes y de magnitud considerable en la historia de la institución, y a pesar de que la normatividad institucional apunta entre sus objetivos el mejorar la retención y los resultados de los alumnos.

a) Percepción: estancia en la UAM. Para este grupo de jóvenes el tener una oportunidad educativa en un contexto que interpretan como difícil, representa un medio para mejorar sus condiciones. Algunos de ellos se rezagaron de su grupo de edad al no haber obtenido un lugar en una universidad pública antes de ingresar a la UAM, y por temporadas han tenido que laborar para poder contribuir con los gastos de su educación.

Algunos se sienten privilegiados, la universidad les ha abierto un mundo que era desconocido al ampliar sus perspectivas y percepción de la realidad social, lo que los

separa culturalmente de sus familias. En este sentido, la UAM cumple efectivamente como una oportunidad educativa permitiendo el ingreso de jóvenes con diversas realidades socioculturales, aunque como he intentado mostrar en el capítulo anterior, esta oportunidad no es igualmente efectiva en el egreso.

“ha habido de todo...maestros que...decepcionan un poquito en cuanto a lo que nos enseñan...pero en general sí ha habido... maestros muy buenos.” Estudiante de administración de octavo trimestre, continuo.

“fue bueno para mí porque primero hice examen para la UNAM igual en sociología y no me quedé...me sentí bien porque tenía una oportunidad escolar...traté de hacerlo...tuve que conseguir un trabajo para mantener la escuela” Ex estudiante de sociología que abandonó su carrera en el sexto trimestre

Su experiencia en la universidad está influenciada de manera fundamental por los estilos de los profesores. Su preferencia por las UEA se relaciona con el dominio del tema del maestro, el uso de diversos métodos de evaluación, si tiene apertura para explicar o resolver las dudas o para incentivar a los estudiantes. Al parecer esto les representa la posibilidad de tener un conocimiento significativo y sentir que están en condiciones de mantener un buen desempeño. Por el contrario, donde el profesor no cumple con los requisitos institucionales, es decir, falta a clases, no es puntual o tiene una mala actitud, los alumnos expresan desánimo.

En contra de lo que dicta el sentido común, los alumnos no manifiestan preferencia por los profesores que no les exigen un esfuerzo académico, lo que evidencia en la mayoría un interés por adquirir conocimientos y habilidades, no únicamente el aprobar sus materias y en consecuencia, obtener un certificado. Una buena práctica docente es sinónimo de ser tomados en cuenta, lo que particularmente es notorio en el caso de algunos jóvenes que abandonaron sus estudios, quienes consideran que determinados profesores no tuvieron interés en ellos. La percepción general es que los profesores “saben mucho, son buenos investigadores pero a veces no saben enseñar o no les importa que aprendamos”.

“las de tronco...metodología...está muy interesante... [debido a] cómo lo han abordado los maestros”. Estudiante de economía de sexto trimestre, rezagada.

“Introducción a la sociología...la maestra...su clase...no era un monólogo...era dinámica...una que no me gustó era historia porque el maestro casi nunca llegaba...siempre estaba de viaje, tuve como 3 clases con él.” Ex estudiante de sociología, abandonó su carrera durante el primer trimestre.

Los informantes son críticos al respecto de su desempeño escolar. Logran discernir cuando no se han esforzado lo suficiente, aunque sus circunstancias personales en ocasiones no les han permitido tener el desempeño que desearían alcanzar en sus clases. Por ello no

resulta extraño que sus estrategias para aprobar sean principalmente repasar sus apuntes o textos, pero en ocasiones recurrir a la realización de acordeones o copiar en los exámenes.

“veo el temario y me pongo a ver en qué consiste y todo esto...veo a quiénes se les facilita más...les pido que me ayuden...sí la verdad a lo mejor en uno que otro examen...‘ay, a ver pásame esta’ o ‘échame la mano’ Estudiante de administración de octavo trimestre, continuo.

“Yo creo que los últimos trimestres fue muy malo, bastante, no le puse ya nada de empeño, ya no quería ir, ya era algo muy pesado para mí.” Ex alumna de derecho, abandonó sus estudios el segundo año.

b) Desarrollo de los cursos. Resulta interesante que prácticamente todos los jóvenes mencionen que sus profesores han tenido actitudes que parecieran ser poco favorecedoras para el aprendizaje, algunos perciben que en apariencia es el motivo fundamental para no aprobar las materias o para abandonar la universidad. Se menciona por ejemplo que los académicos no cubren el programa de la materia, ya sea porque les hablan de otros temas o porque no alcanzan a cubrir el temario. En el caso de los jóvenes que dejaron la UAM llama la atención que aún cuando algunos evidencian condiciones socioeconómicas desfavorables, no es esta la razón principal que los condujo a abandonar sus estudios, sino que lo interpretan como la conjunción de una problemática personal con una falta de atención de parte de la universidad.

“Nada más una ocasión [no tenía que ver] era en Economía I [de sociología] el profesor en lugar de...platicarnos sobre la economía...sobre enfermedades...de la infección, de la alimentación...enfermedades y hongos...el profesor te puede aprobar pero en sí no aprendes...de nada sirve que pases la materia...a la hora de exponer...eres un analfabeta.” Estudiante de derecho que cambió de carrera, rezagado.

“hubo profesores que no tenían nada que ver con la materia o los trabajos que pedían...si le decías algo al profesor, sabías que no te iba hacer caso.” Ex alumna de derecho, abandonó sus estudios el segundo año.

c) Desarrollo de los cursos. Igualmente llama a la reflexión el que quienes dejaron sus estudios consideran que la parte menos favorable de la UAM está asentada en la estructura académica. Algunos profesores no están habilitados para enseñar, los planes de estudio no están actualizados y la universidad no tiene instancias para conocer las problemáticas de los estudiantes, de manera que algunos *expresan que es la universidad la que los abandonó a ellos y no a la inversa.*

El grupo de estudiantes igualmente percibe que hay deficiencias considerables en la actitud de los maestros y de los trabajadores administrativos, algunos encuentran claras contradicciones entre los elementos normativos y la selección de prioridades para la organización, se percibe que los alumnos no representan un área a la que se atienda

debidamente.

“Personalidades...diferentes...dominaban ampliamente la materia...había maestros que no tenían la docencia o que no tenían el interés práctico por la enseñanza...Es...diferente el tener el dominio de la materia y...enseñarlo y transmitirlo...tuve un problema bastante fuerte con un maestro...diserté una teoría keynesiana...al maestro no le gustó...[dijo que] hasta que tuviera un título podía disertarlo...llevó una queja a consejo técnico [el cual dijo que] si quería pasar la materia tenía que ofrecer una disculpa en una carta...yo creo que parte de una práctica docente muy antigua...los maestros creen tener el poder de enseñanza, cosa que igual me parece muy extraño, tuve que hacer la carta porque quería pasar la materia.” Ex estudiante de economía que abandonó su carrera en el sexto trimestre.

“Difícilmente podría darles un solo adjetivo...son buenos investigadores y...unos cuantos son buenos profesores y muchos no...hay gente que ya necesita descansar...hay profesores que son impuntuales...faltan mucho, que groseros...son muy inflexibles...uno sí tiene que entender...tienen un problema y [si] no lo entendemos somos satánicos...” ¿cómo es posible?, se enfermó el maestro”... cuando un alumno se enferma o tiene problemas personales... ‘no, es que ya faltaste, ya te atrasaste’ y ya entras a global.” Estudiante del noveno trimestre de sociología, discontinua.

d) Administración. Proceso de inscripción. En correspondencia con lo que muestran las entrevistas con los académicos que tienen puestos de gestión, el proceso administrativo que deben realizar los alumnos para inscribirse les resulta caótico, poco estructurado y al parecer influye de manera negativa en sus trayectorias.

“No...desde que di de baja las 3 materias obviamente vas metiendo de trimestres pasados con las de trimestres...adelantados entonces se empalman todas las materias...hay veces que no puedo meter todas las materias que quiero.” Estudiante de economía de sexto trimestre, rezagada.

e) Percepción de la vida social en la UAM. Los jóvenes se relacionan de manera habitual con otros estudiantes, aunque es sólo con los compañeros de clase con quienes realizan trabajos académicos. Con sus amigos “importantes” se relacionan sobre todo en actividades externas, fundamentalmente de recreación. En algunos, existe una clara conciencia de que tienen dificultades para hacer amigos duraderos pues el sistema trimestral no se los permite, lo que les genera vínculos poco duraderos y sentimientos de soledad.

Las razones que han llevado a algunos jóvenes a abandonar sus estudios son diversas. Resulta una evidencia de importancia primordial que en ningún caso se deba a problemas socioeconómicos, las respuestas pueden agruparse en dos: se percibe que la UAM no era la mejor opción para tener una buena formación académica y por otro lado se percibe que la Universidad no pudo asistirlos cuando existió un problema en el que requirieron apoyo y atención.

“me quedaba muy lejos...en el segundo trimestre un tipo abusó de mí, fue algo que no pude superar, entonces la escuela ya me daba mucho miedo, la verdad.” Ex alumna de derecho, abandonó sus estudios el segundo año.

“reprobé una materia...Lectura y redacción...son hasta cuatro oportunidades las que tienes...y si

no la pasas...te dan de baja...fui a todos los cursos...tomé asesorías pero no logré pasarla...estaba trabajando...estaba...asustada...yo busqué...que me ayudaran y me dijeron 'no, estas son las normas de la escuela y no puedes seguir aquí porque reprobaste una materia'...No la dejé, me dejaron...nunca me enseñaron el examen que había reprobado, nunca me dijeron en qué estaba mal...primero que nada sí en los profesores...si veían que yo no podía pasar la materia pues igual...¿Por qué no se dedicaron un poco más o no se preguntaron si era mi última materia?...en parte igual no estudiar lo suficiente, fue todo." Ex estudiante de sociología que abandonó su carrera en el sexto trimestre.

"el proceso fue bastante difícil...no cubría mis expectativas académicas...fue un proceso duro para mí pero eran las mejores expectativas de vida que tenía...el organigrama académico...es un modelo de los 60s...esto lo venía pensando desde el cuarto trimestre." Ex estudiante de economía que abandonó su carrera en el sexto trimestre.

Al preguntarles qué podría hacer la UAM para evitar que estudiantes en sus condiciones dejaran su carrera, coinciden al interpretar que la universidad debe conocer quiénes son los alumnos y cuáles son sus problemáticas, modificar los planes de estudio así como mejorar el desempeño y actitud de los profesores. *Se trata de tal manera, de una fuerte crítica a la estructura organizacional: a la docencia, a los planes de estudio y a las instancias de gestión de la docencia.*

"hace falta mucha indagación entre los estudiantes...encuestas de cómo están sintiendo, qué pasa con los profesores, qué les molesta...por ejemplo mi caso...tal vez si los maestros hubieran estado más adentro...si alguien se hubiera dado cuenta de cómo te sentías, a lo mejor yo seguiría ahí." Ex alumna de derecho, abandonó sus estudios el segundo año.

"que me pudieran dar la posibilidad de volver a...hacer mi examen de admisión y [revalidarme]... más atención, más atención...hacer círculos...organizaciones que te apoyen." Ex estudiante de sociología que abandonó su carrera en el sexto trimestre.

3. Balance: ¿tiene efectos la gestión académica de la docencia en el rezago escolar?

Los resultados indicados en este capítulo muestran que hay problemáticas de diversa naturaleza insertas en la forma como se lleva a cabo el proceso docente y la gestión de la docencia, que no son perceptibles de manera exclusiva al tomar en cuenta los elementos normativos. Son visibles en tanto que los funcionarios académicos los evidencian en su desempeño cotidiano y a partir de su experiencia como profesores- investigadores. ¿Cómo funciona en su interior la organización? Algunas respuestas a esta interrogante pueden obtenerse considerando la "densidad" de la interacción entre los actores (profesores, funcionarios académicos y estudiantes).

Los resultados permiten aportar evidencia acerca de cómo la gestión académica y las prácticas docentes inciden en el rezago. La gestión académica se organiza en diversos

niveles y opera en un nivel de eficiencia en el área de investigación, de manera que el fenómeno del rezago no se considera un factor que pudiera detonar crisis en la organización a pesar de que se presenta en las dimensiones ya documentados anteriormente, convirtiéndose en un elemento estructural a la UAM.

Para el balance general de este capítulo es necesario mencionar que las siete dimensiones de análisis construidas analíticamente para abordar el estudio del nivel organizacional, me han permitido hacer visible el desempeño cotidiano de la organización. De tal forma que la mirada puesta en los actores es útil para evidenciar la complejidad que adquiere el estudiar el rezago y el abandono. A este respecto, parece importante preguntarnos, ¿Quién es la UAM?, ¿es la Legislación, los planes de estudio, los académicos, los funcionarios, los profesores?

La respuesta a esta interrogante parece simple, pero en realidad supone un alto nivel de complejidad, pues pone en juego la interrelación entre los actores, la normativa institucional y los programas de estudio que hacen posible la relación entre los estudiantes y los profesores. La UAM está constituida por todos estos elementos, de manera que no es posible analizar cómo funciona sin hacer alusión a sus normas y reglamentos, pero a la inversa, tampoco es posible saber si en efecto su funcionamiento es eficaz sin un referente acerca de sus fines sociales.

En consecuencia, la información recabada a lo largo de este capítulo me permite hacer un conjunto de conclusiones generales al respecto de la operatividad del proyecto organizacional de la Universidad Autónoma Metropolitana como sustento de las trayectorias escolares.

1. La UAM formalmente es una organización académica que tiene como funciones el impartir docencia, desarrollar el conocimiento y difundir la cultura. Sus elementos normativos permiten observar que es una universidad moderna con un alto nivel de complejidad y especialización en la gestión de sus actividades, con una delimitación clara de sus objetivos de docencia (actividad docente, proceso de enseñanza, funcionamiento de planes de estudio y evaluación permanente de estos componentes). Socialmente la UAM es una empresa cultural sobre la que distintos sectores tienen expectativas de diverso orden.

2. En este sentido hay una distancia entre las normativas y el funcionamiento real de la gestión académica, en efecto sólo es posible observar qué tan eficiente es al hacer visible la correspondencia entre sus lineamientos y su funcionamiento cotidiano.

3. Esta aparente falta de correspondencia entre estos dos niveles se debe a diversas cuestiones entre las que destacan una escasa vinculación entre las diversas instancias de gestión de la docencia, un sistema de información, de evaluación y monitoreo de la labor docente limitados, así como una separación entre las funciones de docencia e investigación.

4. La separación de las funciones de docencia e investigación responde a una dinámica estructural que valora el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza a nivel de todo el sistema de educación superior, que no es privativo de México. En el contexto particular de la UAM, la obtención de resultados favorables en la investigación le permite posicionarse de manera satisfactoria, aunque el desempeño escolar de los estudiantes muestra deficiencias que son contrarias a las expectativas organizacionales.

5. Hay una percepción por parte de los funcionarios académicos respecto a las causas que conducen al rezago escolar, que parece evidenciar que para la universidad no representa un problema, conflicto o crisis que coexista un alto nivel de rezago con buenos resultados en la investigación. Se asume organizacionalmente y a nivel del sistema que el rezago es un problema de los individuos.

6. El estudio del rezago se ha realizado con base en el estudio de las características individuales, tanto socioeconómicas como de los resultados a lo largo de la trayectoria. La información obtenida aporta hallazgos importantes en torno a cómo las condiciones organizacionales, entendiendo con ello la forma como se organiza, gestiona y evalúa la enseñanza, son el sustento en el que se desarrolla la trayectoria escolar.

7. Institucionalmente hay carencias que disminuyen la posibilidad de hacer análisis fundados sobre el fenómeno. No hay un sistema de información que actualice de manera permanente los resultados escolares, así como tampoco un seguimiento de los egresados³⁸

³⁸ En efecto hay un seguimiento laboral de los egresados. Los estudios de egresados y de los empleadores de la UAM, son aún incipientes en la institución.

o de los jóvenes que abandonaron sus estudios. La evaluación del desempeño docente no hace operativos los diversos niveles de información que se especifican y se realiza de manera exclusiva con una encuesta aplicada trimestralmente que no reporta los elementos sustantivos de la labor docente ni permite a la universidad observar los procesos sociales, académicos y culturales que ocurren al interior del salón de clases. En este orden, no hay evidencia que muestre el que para la UAM los bajos resultados del desempeño escolar representen una esfera de conflicto o pongan en riesgo su existencia.

8. La figura divisional que aglutina a la organización docente (ejes curriculares) no es funcional en todos los departamentos, la falta de un reconocimiento organizacional, las resistencias de grupos académicos y la falta de discusiones sobre el desempeño de los estudiantes las convierte en instancias para la negociación de los horarios y es limitativa de sus funciones sustantivas. La especialización de las actividades de gestión y la diversidad de labores que tienen a su cargo quienes desempeñan este trabajo, evidencia que cada instancia se desarrolla de manera aislada y no hay una integración tangible de los esfuerzos individuales. *¿Es esperable que ante estas circunstancias sea posible mejorar el desempeño de los estudiantes?*

9. Por otro lado, los planes de estudio tienen deficiencias considerables, pero el proceso de modificación se entorpece por la falta de una discusión a nivel departamental, los cambios se realizan en los ejes de manera separada y las modificaciones de los planes en su conjunto requieren un lapso de tiempo considerablemente mayor que el especificado en la Legislación Universitaria.

En efecto tanto los funcionarios como los jóvenes entrevistados indican que algunos profesores no se apegan a los programas de estudio, ante lo cual resulta importante preguntarnos, *¿por qué no es visible esto con el Cuestionario?* Como se mencionó en el segundo capítulo, el uso de un cuestionario cerrado en efecto no evidencia los elementos sustantivos del proceso docente, que en cambio sí se muestran por medio de las entrevistas. Se trata de una organización del tipo *bote de basura* (Miranda, 2001) es decir, un conjunto enmarañado de sujetos donde no hay vinculación entre los procesos generados en los departamentos y al interior de éstos, entre las instancias especializadas.

10. Igualmente hay coincidencia en las entrevistas de los jóvenes y los funcionarios en

torno a las deficiencias académicas de los profesores que están a cargo de los primeros trimestres, que normativamente se considera el área más importante de la formación estudiantil. En efecto este primer nivel es de primordial importancia, como lo indica el que más del 25% de los estudiantes abandonan la universidad a lo largo del primer año. Es una incógnita el que organizacionalmente este primer nivel del plan de estudios no reciba la atención que a decir de los entrevistados, requiere.

Los departamentos de sociología y economía, donde existen los más altos grados académicos y reconocimientos, concentran los más bajos resultados escolares. Esto se debe a que se han priorizado las actividades de investigación sobre las de docencia, pues el sistema de educación superior valora en mayor medida -por medio de los puntajes adjudicados a las actividades académicas- a la investigación. Los efectos de esta política pública afectan el desempeño docente y generan contradicciones significativas en los resultados institucionales, organizacionalmente no hay una correlación entre investigación y docencia.

En síntesis, *no hay correspondencia operativa en la figura del profesor investigador y son las propias condiciones organizacionales* en conjunto con la política pública de educación superior instrumentada a partir de algunos programas denominados estratégicos (SNI, PROMEP, CONACYT, apoyos de incentivo al trabajo académico) los elementos que promueven la valoración de una de estas actividades, generándose de esta manera contradicciones en el desempeño docente y en consecuencia, deficiencias en el aprendizaje y motivación de los alumnos.

El desarrollo del sistema de educación superior requirió la formación de los profesores que debieron incorporarse a una plaza para hacer frente a la demanda social (Brunner, 1990). En la UAM como en otras universidades públicas, muchos profesores han recibido incentivos para incrementar su nivel académico, lo que idealmente traería beneficios a la formación de estudiantes. Para realizar estudios de posgrado los profesores han tenido, además del apoyo del Estado (Ibarra, 1998), un programa institucional que opera desde la década de los años ochenta. Sin embargo, los resultados que se muestran no indican que en efecto haya una correspondencia entre los grados y reconocimientos académicos, con el desempeño escolar. *La UAM se muestra de tal manera como una institución en la que los profesores estudian mientras que los estudiantes trabajan, aunque el sistema trimestral*

requiere que ambos se dediquen de manera exclusiva.

11. Los programas estratégicos como el PIFI, el PROMEP y el SNI que responden a una política de homologación de los procesos de evaluación del desempeño y otorgan beneficios económicos con base en resultados. Conforman un área sustancial de la gestión docente aún cuando los funcionarios en lo general desconocen sus objetivos, sus principios y sus criterios de evaluación, es decir, expresan un determinado nivel de incertidumbre.

Como se recordará, para DiMaggio y Powell (1999) la incertidumbre es en efecto un elemento sustancial para la *imitación organizacional*, que genera una tendencia a la homogeneización de las organizaciones, lo que no necesariamente origina mejores condiciones para su funcionamiento. Los programas estratégicos se convierten en bolsas que otorgan beneficios focalizados (Ibarra, 2000b) y en consecuencia su aplicación requiere un tiempo considerable de los funcionarios, deslindándose de otras actividades no relacionadas directamente con los mismos.

12. Resalta el que no haya en prácticamente todos los entrevistados, una reflexión al respecto de cómo los problemas que encuentran en los planes, el apego a los programas, la mala actitud hacia los alumnos y la falta de una correlación entre el nivel formal y el informal, afectan el desempeño estudiantil. *La interpretación sobre los malos resultados escolares de los jóvenes se expresa como un efecto de sus condiciones socioeconómicas.* Al considerar que no es un problema de la universidad sino de los individuos, hay un deslinde de la capacidad organizacional para generar políticas institucionales que atiendan el problema del rezago.

13. Las entrevistas a los jóvenes estudiantes y ex estudiantes hacen visibles algunos elementos a partir de los cuales podemos interrelacionar los elementos organizacionales y el desempeño escolar. Los jóvenes tienen una capacidad reflexiva que les permite tener una perspectiva sobre su trayectoria en la universidad. Debemos reconocer que *el estudiante ideal, entendiendo por ello a quien se dedica a sus estudios, asiste a clases, hace sus tareas y aprueba sus materias* no opera en la realidad compleja de las historias obtenidas por medio de las entrevistas.

Los jóvenes universitarios se desarrollan en una diversidad de escenarios y realidades

sociales, muchos de ellos laboran, deben enfrentarse a trayectos largos debido a la distancia de su hogar a la escuela, padecen enfermedades, sufren de violencia de género, tienen expectativas que les conducen a percibir su formación universitaria como deficiente, han abandonado otra carrera, tienen obligaciones familiares, entre una diversidad de circunstancias. La oportunidad que les ofrece la universidad es altamente valorada, pero perciben que la escuela no valora su esfuerzo, no los atiende de la manera que esperan y no tiene la capacidad para ser flexible ante sus circunstancias.

Organizacionalmente hay una situación contradictoria en el proceso de inscripción, pues a la vez que institucionalmente se programan todas las materias todos los trimestres, esta programación no permite que los alumnos rezagados pueden inscribir las UEAS que requieren (con base en las seriaciones de cada carrera) para disminuir su rezago. Las propias condiciones administrativas favorecen en cierto sentido que los alumnos se rezaguen.

14. Como fue mostrándose en el segundo y tercer capítulos, la mitad de los alumnos tiene condiciones socioeconómicas desfavorables. *En efecto el estudio de la pobreza y el empobrecimiento son fenómenos consustanciales al análisis sociológico por su alto nivel de correlación con las oportunidades sociales. En el caso particular de las oportunidades educativas adquieren un matiz explicativo que no es posible ignorar. Sin embargo, una explicación que relacione de manera unívoca que la pobreza es la explicación de los resultados escolares es limitada, desconoce la complejidad de los vínculos entre los fenómenos que están relacionados y como se ha mostrado, en el caso de la UAM es inadecuada.*

Los logros escolares de cerca del 80% de la población analizada indica que se han alejado social y culturalmente de sus familias con su ingreso a la educación superior, pues les ha dado una visión más amplia, compleja y meditada del mundo que les rodea. Su oportunidad escolar sin embargo es poco favorable en las condiciones en las que viven su trayectoria escolar, donde son comúnmente –según sus propias palabras- desatendidos, menospreciados y poco valorado su esfuerzo. Como se concluye con este apartado, hay deficiencias en la operación de los programas, el desempeño docente y la gestión de la docencia. Esta oportunidad educativa genera expectativas en los estudiantes que no se cumplen dado el nivel de rezago y abandono.

Como se muestra en este capítulo, el nivel organizacional hasta ahora ha sido poco utilizado como un nivel analítico en el estudio de las trayectorias y en el caso de la UAM no se ha abordado. Sin embargo, también la organización escolar tiene una trayectoria y de hecho resulta sustancial para atender a la complejidad de los fenómenos relativos al rezago, pues es el sustento sobre el cual ocurren los procesos académicos y sociales que explican los resultados escolares. En este capítulo se hacen visibles las relaciones entre el rezago y la organización académica, pero hay mucho por explorar en esta área.

En suma, las condiciones organizacionales representan un contexto poco proclive para disminuir el efecto de las condiciones socioeconómicas y el rezago de los alumnos, en el abandono. Al contrario, sustentan las condiciones particulares en las que los estudiantes se *van rezagando* a lo largo de su estancia en la universidad. El rezago no necesariamente representa un aspecto de crisis para la organización, es estructural y le permite “funcionar” en las condiciones en las que se lleva a cabo la gestión académica cumpliendo con otras metas, altamente influenciado por otros modelos internacionales.

Los resultados del último capítulo de la investigación me permiten hacer un balance general sobre la misma. Ha sido posible mostrar la influencia del nivel organizacional en el estudio del rezago mostrándose la complejidad de este fenómeno, lo cual trasciende una perspectiva dirigida a la señalización de que son los sujetos, dadas sus condiciones de origen, el único elemento para entender el rezago escolar. Al analizar estas cuestiones a la luz de la perspectiva de los actores, es posible observar que si en efecto tanto los sujetos como las instituciones tienen una trayectoria que es posible estudiar con base en sus resultados, son de manera exclusiva los estudiantes quienes al parecer asumen el costo del bajo nivel de desempeño escolar. ¿Es esto razonable, dadas sus condiciones socioeconómicas?

Al parecer no lo es. Para la gran mayoría de estos jóvenes la única posibilidad de realizar estudios universitarios está en la UAM, pues no cuentan con las condiciones económicas para solventar una educación privada, sobre todo considerando que más del 80% de quienes solicitan su ingreso a la UNAM³⁹ no lo consiguen. Algunos de ellos ya han sido rechazados previamente, por lo cual parece evidente que la Universidad Autónoma

³⁹ Abril Acosta, *Exclusión en la Universidad Nacional Autónoma de México: un acercamiento a la evaluación y selección escolar. Tesis de licenciatura.*

Metropolitana es una de las únicas oportunidades con las que cuentan para realizar estudios universitarios.

¿Qué puede hacer la UAM para mejorar los resultados de los estudiantes? Esta pregunta abre muchas opciones. Lo que se muestra con esta investigación es que se requieren políticas de atención diferenciada a los estudiantes, con especial énfasis en quienes muestran rezago al comenzar sus estudios. Es necesario mejorar el vínculo de las diversas instancias de organización de la docencia, haciendo mucho más eficaz el desempeño de los ejes curriculares y la evaluación de la docencia.

Se requieren mejores condiciones para la relación entre profesores y estudiantes, buscando que sean los propios maestros quienes valoren la importancia de atender a sus alumnos. Por último, es sumamente importante que la docencia adquiera (como aparentemente sí ocurría hace más de dos décadas) el matiz de ser una prioridad para la organización, lo cual requiere que sea efectivamente valorada por los actores. Sin duda estos son sólo algunos elementos a considerar, pero resultan sumamente relevantes para mejorar los resultados de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El presente trabajo partió considerando una perspectiva integral del abandono escolar. Dentro de una corriente de estudio, se considera que el abandono es expresión de la disyuntiva entre fracaso y éxito escolar y se explica centralmente por factores individuales sin considerarlo como un proceso que puede hacerse observable a partir de las trayectorias. Por otro lado, al entrar en relación con la información estadística de la población de estudio, se hizo visible que los elementos planteados previamente parecían ser insuficientes para interpretar el fenómeno.

La información acerca de los datos del desempeño escolar de la población estudiantil de la Universidad Autónoma Metropolitana, indican que este grupo de jóvenes desarrolla trayectorias escolares marcadas por un alto nivel de discontinuidad, reprobación y una baja eficiencia terminal. Situación que debilita la posibilidad de concluir o egresar en tiempo y forma o incluso abandonar los estudios de manera definitiva.

Considerando estas cuestiones, consideré pertinente analizar lo que denominé *trayectorias vulnerables* que predisponen al alumno al *rezago y el abandono*, enmarcándolas en un esquema que considera las condiciones socioeconómicas de los alumnos, la frecuencia en la que es observable el rezago y las condiciones organizacionales. El desarrollo de la investigación con la secuencia planteada a partir de los tres factores indicados me ha permitido lograr algunos hallazgos que vale la pena rescatar como conclusiones de este trabajo.

1) El rezago se produce a partir de situaciones diversas, como la reprobación, la repetición, el incremento el tiempo de estancia en la universidad y predispone para el abandono escolar. El fenómeno se ha hecho permanente y adquiere magnitudes considerables: menos del 30% de todos los jóvenes que han ingresado a la institución en todas sus licenciaturas y en las tres unidades “históricas”, han concluido sus créditos o se han titulado. Considerando la frecuencia, la magnitud y la gravedad del fenómeno, he identificado que la UAM como organización educativa tiene una situación estructural de *riesgo* para lograr trayectorias regulares acordes con lo que ella misma prevé en sus planes de estudio. Pese a que esta condición representa una problemática importante, no parece resolverse en el contexto actual, pues en apariencia no entraña un conflicto o crisis en el

desempeño cotidiano de las actividades de la organización universitaria. El énfasis institucional parece concentrarse en la producción de indicadores de la actividad de investigación, que justifican plenamente la existencia de la institución, en el contexto de la actual política pública educativa en el nivel superior a través de programas estratégicos tales como el PIFI, el PROMEP y el SNI, entre otros.

2) La incidencia de trayectorias caracterizadas por el rezago es alta en primer año de los estudios, sin embargo, aquellos estudiantes que permanecen caracterizan sus trayectorias por una alta reprobación y rezago.

Los datos, tanto históricos como los relativos en particular a las generaciones 03P-06P, muestran que cualquier estudiante de esta institución pero especialmente aquellos que reprueban de manera prematura, adquieren un mayor nivel de rezago conforme avanzan en su plan de estudios. Dado que quienes se retiran temporalmente o abandonan sus estudios no son exclusivamente aquellos que se rezagan, es altamente probable que un grupo numeroso de los *jóvenes que aún están realizando sus estudios, abandonen la institución.*

Con base en la información institucional del Cuestionario de “Características generales, prácticas escolares y prácticas de consumo cultural de los estudiantes de la UAM Azcapotzalco” y del Archivo General de Alumnos, es posible documentar estadísticamente los resultados del desempeño escolar. Alrededor del 70% de los jóvenes que comenzaron sus estudios entre abril de 2003 y abril de 2006 han reprobado más de cuatro unidades de enseñanza aprendizaje y un porcentaje menor a la tercera parte, egresa en el tiempo establecido por su plan de estudios.

3) La mayoría de los estudiantes que estudian en las carreras de Ciencias Sociales de la UAM Azcapotzalco tiene condiciones socioeconómicas deprimidas. Aproximadamente el 70% de ellos han superado la escolaridad alcanzada por su familia, distanciándose culturalmente de su entorno social inmediato. Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados escolares que obtiene la mayoría, incluso con independencia de sus condiciones socioeconómicas, es posible observar los rasgos contradictorios de un modelo social que discursivamente supone la justicia social, y el incremento de las oportunidades sociales y educativas, pero que al parecer no puede garantizar que sean del todo efectivas después del ingreso a la universidad. No obstante, la experiencia universitaria sí implica una

oportunidad de socialización en procesos culturales y participativos que dejan huella en la vida de los y las jóvenes quienes aún desertando, han llegado a los estudios del nivel superior.

Como es posible identificar en las entrevistas a estudiantes y jóvenes que abandonaron sus estudios, ellos indican que su ingreso a la UAM representa una ampliación de sus perspectivas y posibilidades de desarrollo personal, pero no consideran del todo valorado el esfuerzo que realizan habitualmente para realizar sus estudios, sino que realizan una crítica profunda a la estructura académica, entendiendo por ello el desempeño de sus profesores, el funcionamiento de los programas de estudio y la gestión académica. En algunos casos, los jóvenes que dejaron sus estudios consideran que la universidad pudo hacer un esfuerzo para evitar que abandonaran su carrera. De tal manera que cuestionan la atención que se brinda a las inquietudes y condiciones vulnerables de los estudiantes durante el primer año de su estancia en la universidad y a lo largo de la trayectoria escolar.

Partiendo de estas apreciaciones parece pertinente preguntarnos, ¿es la UAM cabalmente un medio para mejorar las condiciones sociales de los jóvenes que realizan sus estudios en esta institución?, ¿cuál es la responsabilidad que tiene la institución en el rezago, teniendo en cuenta que más de la mitad de los alumnos no sólo no alcanzan los resultados esperados, sino que de hecho se distancian notablemente de las expectativas institucionales? Los resultados de la investigación muestran algunos factores que combinados ponen en riesgo las trayectorias de los alumnos y sin embargo, la institución no los enfrenta directamente.

4) El método utilizado por el proyecto institucional para conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, parece no ser el adecuado. Los resultados de las bases de datos correspondientes, arrojan que casi todos los jóvenes consideran que sus maestros dominan el tema, son accesibles, cumplen con los criterios institucionales y generan una dinámica favorable para el aprendizaje. Esto pudiera relacionarse con el hecho de que la información se levanta durante los cursos, de manera tal que los alumnos consideran el riesgo de opinar negativamente sobre sus profesores.

Las entrevistas realizadas revelan precisamente lo contrario: el comportamiento de los profesores no es del todo adecuado, no se cumplen los programas de estudio y los

alumnos consideran que no son una prioridad para sus profesores. De tal manera que no existe el ambiente más favorable para generar vínculos académicos que representen experiencias satisfactorias que motiven a los alumnos.

5) Con la información mostrada en el segundo y tercer capítulos, es posible fundamentar que las condiciones familiares de los alumnos no son el único elemento que se relaciona con el rezago. De hecho, los resultados de las siete generaciones analizadas muestran que este factor no es el único que incide de manera definitiva en el abandono escolar. Si comparamos las proporciones de los alumnos que tienen condiciones menos favorables con los que tienen mejores situación socioeconómica, son los primeros los que continúan sus estudios en mayor grado.

6) En el mismo sentido, tampoco es posible considerar que el rezago es el único factor asociado al abandono. El comportamiento que han tenido históricamente los estudiantes de la UAM muestra que la irregularidad es un rasgo común de las trayectorias seguidas por la mayoría de los alumnos, no solamente de quienes se retiran temporalmente. De tal manera que si bien prácticamente un tercio de la población registra continuidad en su trayectoria, ésta puede incluir rezago. Sin embargo, la población con trayectorias discontinuas, no necesariamente abandona sus estudios de manera definitiva, aunque sí está en riesgo de truncar sus oportunidades educativas. Es esto lo que la institución pudiera estar interesada en conocer y posiblemente atender.

7) Debido a que no es posible identificar que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes sean el único factor que incide en el rezago o el abandono, y teniendo en consideración que más de la mitad de los estudiantes se rezagan de manera prematura, se justifica la pertinencia de analizar el factor organizacional como un elemento de gran importancia en el estudio de las trayectorias. Los resultados vertidos en el último capítulo ofrecen indicios que considero de gran relevancia, para reconocer que es la organización académica de la UAM el sustento donde ocurre el rezago.

En el plano formal la UAM es una organización que precisa en la Legislación Universitaria y en las Políticas Operacionales de Docencia sus fines sociales y un conjunto de estrategias para optimizar la gestión académica. Sin embargo, en el plano informal y como se ha podido describir, hay indicios que muestran esferas que contradicen estos fines

organizacionales. Los objetivos de atención a los estudiantes, la aplicación de los programas de estudio, la evaluación de la docencia y del desempeño de los alumnos, no son cabalmente cumplidos, incluso muestran un foco de riesgo institucional ante la responsabilidad social que justifica la existencia misma de la universidad.

8) La información recabada por medio de las entrevistas arroja elementos de gran relevancia para hacer visible la forma como funciona en su cotidianidad la UAM. Los ejes curriculares, que representan la instancia central de la gestión de la docencia en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, operan como instancias de programación de horarios, pero no tienen en lo general un desempeño acorde con sus fines y objetivos, ante este panorama parece ser sumamente improbable que mejore el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, la percepción de la mayoría de los funcionarios que desarrollan actividades de gestión y de los profesores, es que los factores que inciden en mayor grado en el bajo desempeño estudiantil, se relacionan con las condiciones de origen de los estudiantes, no hay indicios que apunten en lo general al reconocimiento de cómo influyen las condiciones organizacionales, que desde luego involucran a los profesores, cuya actividad académica combina la docencia y la investigación en beneficio de la formación de los estudiantes, es más bien dispersa y segmenta la atención a los mismos.

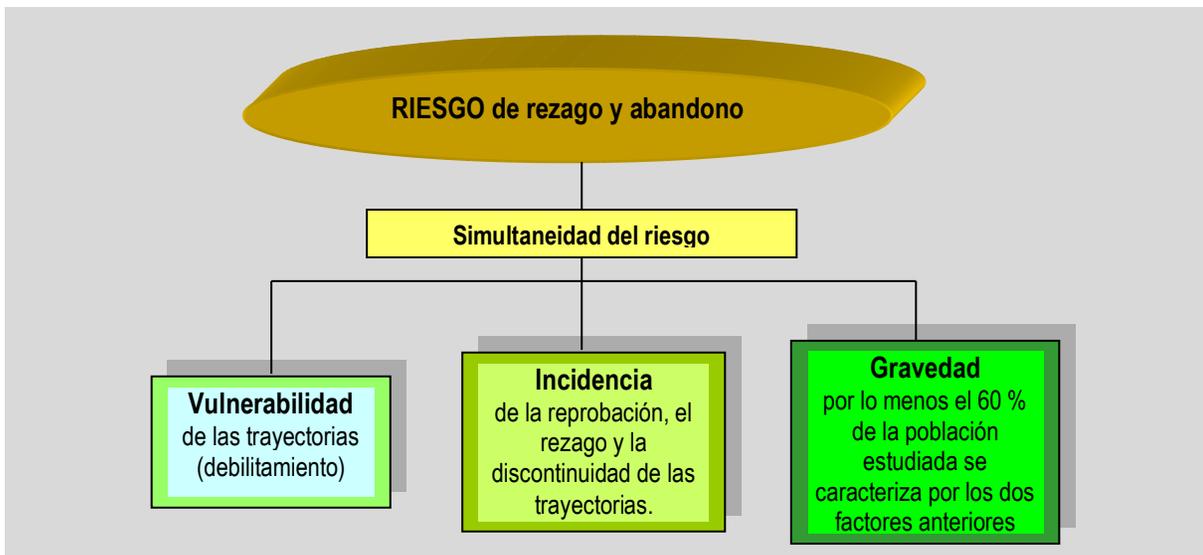
9) Las carencias académicas derivadas de las condiciones de origen de los estudiantes parecen agravarse en una organización universitaria donde la docencia, como actividad académica con resultados positivos, parece no ser una prioridad en las actividades de gestión, como base del seguimiento de los logros institucionales en esta actividad sustantiva.

Aún más, las entrevistas realizadas a alumnos y ex alumnos hacen visible que estos jóvenes se distancian de manera importante del ideal que representa el estudiante de tiempo completo con rendimientos trimestrales adecuados: tienen obligaciones familiares, se enfrentan a diversos escenarios que aunados a una organización donde no se reconocen que poseen estas cualidades, parecen claramente vulnerables a sufrir rezago escolar.

10) La reflexión sobre estos hallazgos, me han permitido llegar a la consideración de que el rezago y el abandono, expresan una situación institucional y organizacional compleja, que

puede ser captada a través del siguiente esquema interpretativo del fenómeno.

Esquema analítico del riesgo



El nivel de las condiciones socioeconómicas constituye la vulnerabilidad, considerando que son estas características las que podrían colocar a los sujetos con una situación de debilitamiento de sus logros, y en consecuencia en desventaja para obtener los resultados escolares esperados por la institución. El nivel de la *incidencia* representa la frecuencia con la que se presenta el rezago. Por último, el nivel de la gravedad supone la importancia de la organización académica en la que se sustentan las trayectorias escolares y por ende, el rezago y abandono escolar.

El esquema pretende mostrar los tres factores poniendo énfasis en la interrelación y simultaneidad de los mismos. En consecuencia, el riesgo es el resultado de la relación compleja de una condición de vulnerabilidad, la incidencia del rezago y la existencia de un nivel de gravedad en las propias condiciones organizacionales, bajo las cuales se sustenta la trayectoria escolar.

Para el caso de la población analizada, estos factores se pueden identificar considerando que se observan un conjunto de desventajas acumuladas en los estudiantes de la UAM. Cuando menos la mitad de ellos son vulnerables al presentar condiciones socioeconómicas adversas, hay una alta incidencia del rezago pues afecta a más del 65% y se observa gravedad al hacerse visible una falta de eficacia en aspectos prioritarios para la

organización escolar.

En síntesis, el esquema que resulta de la investigación, intenta construir sociológicamente una propuesta para incluir el nivel organizacional en el estudio de las trayectorias, considerando la complejidad del rezago escolar. Es necesario precisar que esta investigación no ha tenido pretensiones analíticas orientadas por este esquema, sino que este es resultado de la investigación, sí ha intentado mostrar esquemáticamente el fenómeno del riesgo en las trayectorias escolares. Quedará para una investigación posterior el ahondar teóricamente en el concepto del riesgo con base en las corrientes de pensamiento que se han desarrollado desde la sociología y en otros campos de conocimiento, en particular en los enfoques sobre el riesgo ambiental, en relación con poblaciones en extrema pobreza o bien, los que trabajan con la niñez y adolescencia en situación de calle. Para lo cual será además necesario desarrollar una metodología que pueda ser útil para los tres niveles que contempla el análisis.

Con base en los resultados de la investigación y habiendo precisado el logro que representa para la investigación el esquema del riesgo, es posible concluir con un conjunto de propuestas para la atención de los fenómenos del rezago y el abandono en las cuatro carreras de la División de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Como indiqué en líneas anteriores, es posible cuestionar la efectividad de las oportunidades educativas para la población que ingresa a la UAM. La gran mayoría de estos jóvenes tienen como única opción para realizar estudios universitarios el mantenerse en la Universidad Autónoma Metropolitana, pues no cuentan con las condiciones económicas que requerirían para solventar una educación privada. Si cerca del 70% tiene un nivel considerable de rezago y por lo tanto un porcentaje importante se encuentra en condiciones de vulnerabilidad para abandonar sus estudios, ¿qué puede hacer la UAM para mejorar su desempeño y en consecuencia, retenerlos y a su vez, tener logros institucionales?

Para responder a esta interrogante, se indican a continuación un conjunto de recomendaciones de políticas para la UAM, ordenadas para cada uno de los elementos que constituyen el esquema analítico mencionado anteriormente.

Condiciones socioeconómicas

- Considerando que más de la mitad de los estudiantes tiene condiciones socioeconómicas deprimidas y que la universidad no puede modificar el origen social de sus alumnos, sería pertinente aumentar el ofrecimiento de becas. Esto permitiría que un grupo de muchachos que deben laborar para sostener sus estudios, se dediquen de manera exclusiva a sus clases, mejorando su retención y continuidad académica.

Desempeño y trayectoria escolares.

- El primer elemento a considerar es la prevención, entendiendo con ello una “disminución del riesgo” o directamente un “control del riesgo”, que requiere especial atención en la planeación y la gestión académicas. Si bien la universidad ha generado información estadística y cualitativa acerca de quiénes son los estudiantes, tomando como base esta información, sería deseable y también posible diseñar estrategias para disminuir o prevenir los riesgos de las trayectorias discontinuas de manera puntual. Los instrumentos institucionales que actualmente se utilizan para recabar la información sobre los alumnos son perfectibles, sería adecuado utilizar un método que rescate la significación y no sólo la cuantificación de los procesos académicos y sociales que dan lugar a la trayectoria escolar, incorporando la percepción de los estudiantes y los factores que inciden de manera negativa en el desempeño escolar. Esta información requiere ser actualizada y manejada por las diversas instancias relacionadas con la gestión de la docencia: coordinadores de licenciatura, de ejes curriculares, la coordinación divisional de docencia y la dirección de la división.
- Con base en esta información, se podría generar una base institucional por medio de la cual se lleven a cabo programas de apoyo desde el inicio de la carrera, que es cuando se presenta el mayor porcentaje de abandono escolar y comienza a observarse el rezago. Estos programas se enfocarían a identificar los factores relativos a la dificultad de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje, problemas del proceso docente, de la personalidad de los profesores y a otros elementos que requieren de una planeación institucional.

- Sería deseable generarse *políticas de atención diferenciada* a los estudiantes, con especial énfasis en quienes muestran rezago al comenzar sus estudios. Dichas políticas suponen la programación de cursos especializados, grupos de apoyo para actividades extracurriculares y programas de tutores estudiantes.
- Los resultados de las entrevistas realizadas a los jóvenes que dejaron sus estudios indican que la generación de bases de datos de largo alcance a nivel disciplinario, divisional e institucional, permitirían identificar a los jóvenes que han reprobado tres veces una UEA. Esto permitiría atender de manera temprana a quienes están en posibilidades de agotar las cinco oportunidades que la institución les ofrece para aprobar una materia y de esta manera, evitar la baja obligatoria de estos estudiantes.⁴⁰
- Institucionalmente no hay un sistema de información que realice de manera puntual y de largo alcance un seguimiento de los egresados o de los jóvenes que abandonaron sus estudios. Es necesario que la institución reconozca lo anterior, para generar políticas de atención, de disminución de riesgos y cuente con elementos que le posibiliten la modificación de planes y programas con base en una diversidad de factores.
- Sería recomendable que la información institucional considere de manera importante la identificación de quiénes son los jóvenes que trabajan durante sus estudios universitarios. Esto no es poco relevante, pues como pudo evidenciarse, la simultaneidad de las actividades laborales y escolares incide de manera considerable en el rezago escolar. En la actualidad, la UAM no tiene elementos para determinar qué proporción de sus alumnos trabajan en algún momento de su trayectoria, quiénes nunca han laborado y quiénes lo hacen a lo largo de toda su carrera.

Organización universitaria

- Los ejes curriculares son instancias cuyas funciones pudieran incidir en el diseño de estrategias de evaluación del proceso docente, del desempeño escolar, de la

⁴⁰ Por las entrevistas realizadas, puedo decir que en el departamento de economía de la DCSH de la UAM-A cuenta con un programa diseñado expresamente diseñado para atender individualmente a los jóvenes que cursan por cuarta ocasión una UEA.

discusión de las modificaciones a planes y programas de estudio, despojándolas del carácter optativo y su dedicación exclusiva de la programación docente, como ocurre en la actualidad, aun cuando es posible reconocer algunas experiencias en este sentido en algunas de las licenciaturas.

- Sería recomendable modificar los procesos de evaluación de la docencia. La evaluación que se realiza de manera exclusiva con una encuesta aplicada trimestralmente no reporta los elementos sustantivos de la labor docente y deslinda a la universidad de su capacidad para observar los procesos sociales, académicos y culturales que ocurren al interior del salón de clases, sin reportar las deficiencias del desempeño de los profesores, las dinámicas utilizadas en el proceso de enseñanza y la actitud hacia los estudiantes.
- La modificación de los procesos de evaluación de la docencia tienen como finalidad la valoración de la docencia a un nivel similar al que tiene actualmente la investigación. Por medio de esta revaloración de la actividad docente el estudiante adquiriría un papel central en la planeación institucional, asumiendo que el rezago no puede ser resultado exclusivo de las condiciones, atributos y habilidades del alumno. En consecuencia, supone el reconocimiento de que no es posible valorar de manera segmentada las funciones de docencia e investigación en el desempeño de los académicos, sino de manera integral. deseable
- Las entrevistas realizadas indican que la imagen que tienen los profesores de los estudiantes y viceversa, no es la idónea. De aquí se desprende la necesidad de incentivar actividades docentes que incluyan mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes, tales como los talleres, las prácticas de campo y las prácticas profesionales o de servicio social.
- Debido a que en apariencia los planes de estudio tienen deficiencias considerables pero el proceso de modificación se entorpece por la falta de discusión a nivel departamental o porque los cambios se realizan en los ejes de manera separada, es necesario que se generen sistemas mucho más eficientes en la revisión, adecuación y modificación de los planes de estudio. Para ello sería pertinente la

integración de los colectivos académicos, la discusión sobre resultados a corto plazo y la vinculación entre las diversas instancias.

- Los jóvenes que dejaron de ser alumnos y que fueron entrevistados refieren que además de los problemas en su desempeño académico, la situación de rezago hacía tortuoso el proceso de inscripción. Sin embargo, esto concuerda con la necesidad institucional de racionalizar su programación. De manera tal, que efectivamente sería conveniente diseñar algunas estrategias de acompañamiento para los alumnos que están en riesgo de desquiciar sus trayectorias, con el objetivo de no perderlos.
- En concordancia con lo anterior, sería recomendable evaluar la pertinencia de programar todos los cursos todos los trimestres. Es posible que al no programarse todas las UEA, los estudiantes irregulares generen horarios realistas, que disminuyan sus posibilidades de reprobación. De esta manera, se requeriría la realización de reformas a los requisitos para inscripción de los jóvenes rezagados, disminuyendo las posibilidades de recuperación de las materias reprobadas.
- Esto requeriría que en cada departamento se busque que los estudiantes planifiquen académicamente su carrera, seleccionando de manera pertinente las opciones que les ayudan a disminuir, y no, a mantener el rezago. En consecuencia, de esta manera la UAM podría “mirarse a sí misma”, generando un método para guiar a los estudiantes, evitando que ellos vayan solos en un camino que aparenta ofrecerles todas las oportunidades, pero que paradójicamente los conduce a rezagarse cada vez más.
- Sería oportuno que los programas diseñen de manera factible sus alcances y las estrategias de enseñanza- aprendizaje correspondientes con los cursos trimestrales, de manera tal que se cumplan los objetivos formativos y no sólo informativos.
- Los resultados de las entrevistas aplicadas a los funcionarios académicos y profesores, indican la necesidad de que la institución discuta de manera profunda la

beca a la docencia. Este incentivo que al parecer se ha convertido en un apoyo automático, no permite diferenciar de manera puntual el esfuerzo que realizan algunos profesores y convierte al proceso docente en una acción que no distingue el resultado obtenido por los profesores de la institución.

- Pudiera pensarse, que al igual que los alumnos, la UAM tiene una trayectoria que es posible analizar y mejorar de manera tal que los resultados del desempeño escolar sean también los resultados de la estructura organizacional de sus funciones. De allí que, sería deseable que asumiera como un tema a resolver el mejoramiento de la trayectoria de sus estudiantes.
- Por último, en consideración con lo anterior, si la UAM admitiera plenamente que el rezago y el abandono de los estudiantes también le corresponden a la institución, sería factible que se planteara una reflexión y un debate profundo que le permitiera diseñar estrategias adecuadas para enfrentar exitosamente esta problemática.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Abril (2003). *Exclusión en la Universidad Nacional Autónoma de México: un acercamiento a la evaluación y selección escolar. Tesis de licenciatura.* UNAM.

Abarca, Allan y Alejandra Sánchez (2005). *La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica.* Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación. Texto en línea: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/desercion.pdf>

Allen, David (2000). "El deseo de terminar el *college*. Una relación empírica entre la motivación y la persistencia" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX, no. 115, julio-septiembre.

Althusser, Louis (1974). *La filosofía como arma de la revolución.* Siglo XXI, México.

Alvarado, Sergio (2006). "Metamorfosis de la concepción del cambio organizacional en el nuevo institucionalismo" en *Revista de Contaduría y Administración* No. 219, mayo-agosto 2006. UNAM, México. Texto en línea: <http://www.ejournal.unam.mx/rca/219/RCA21902.pdf>

Andrade, Larry (2002). "Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica" en *Perfiles educativos* Vol. XXIV, núms. 97-98, 2002. CESU-UNAM. México.

ANUIES (2000). *La tutoría, una alternativa para contribuir a abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior.* ANUIES, México. Texto en línea en: <http://www.industrial.uson.mx/tutorias/material/MODULO>

_____ (2005). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio.*

ANUIES-OCDE (1995). *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales.* México.

Baert, Patrick (2001). *La teoría social en el siglo XX.* Alianza, Madrid.

Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós, Barcelona.

Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México.* UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Porrúa. México

Bauman, Zigmunt (2006). *Vida líquida.* Siglo XXI, México.

Bell, Daniel. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo.* Alianza Editorial. México

Ben-David, Joseph y Zloczower, Abraham (1966). "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas" en Ben-David, *La universidad en transformación,* Seix Barral, Barcelona.

Bokser, Judit y Gilda Wakdman (2002). "Modernidad y holocausto: algunas reflexiones críticas en torno a Bauman" en *Acta Sociológica* número 35, mayo-agosto, UNAM, México.

Bracho, Teresa (2002). "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica" en *Educación* 29, 31-54.

Brunner, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. Grijalbo, México.

_____ (1986). "Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina", en *Documento FLACSO N° 293*, Santiago.

_____ (1997). *Universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM-Porrúa, México.

_____ (2005). *Apuntes sobre el malestar frente a la modernidad: ¿transfiguración neo-conservadora del pensamiento progresista?* Publicado en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/apuntes_sobre_e.html

Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI, Madrid.

Berman, Marshall (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI, México.

Blanco, José y Rangel, José (2000). "La eficiencia de egreso en las IES. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (2), número 114, abril-junio. México.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.

Boudelot, Christian y Roger Establet (1986). *La escuela capitalista*. Siglo XXI. Mexico.

Boyer, Ernest (1990). *Una propuesta para la educación superior del futuro*, FCE-UNAM.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. México.

Camarena, Rosa María y Ana María Chávez (1985). "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia escolar" en *Revista de la Educación Superior* no. 53, ANUIES. Texto en línea: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res053/txt2.htm

Cano, Elena (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, Muralla.

Casanova, María Antonia (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, Muralla.

Castaños-Lomnitz, Heriberto (2000). "Sistemas de valoración de la actividad académica en México", en: Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*. México, CESU-

UNAM, FCE.

Chaín, Ragueb, Nancy Jácome y Manuel Martínez (2001). "Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción", en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES, México.

_____ y Ramírez, Concepción (1997). "Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana" en *Revista de la Educación Superior*, no. 102, abril-junio. ANUIES, México.

Chaves, Edwin (2002). "Análisis sobre el rendimiento académico y la deserción en los cursos: UNED 89-90 y 96-99" en *Innovaciones Educativas* año VIII no. 13. Costa Rica.

Clark, Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen, México.

Cú Balán, Guadalupe (2004). "El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario", texto en línea en: http://barcelona-icsei2005.org/trabajoscompeltos/Guadalupe_Cu_balan.pdf

Covo, Milena. (1978). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, Centro de Estudios Interdisciplinarios. México

De Garay, Adrián (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de licenciatura*. UAM Azcapotzalco- Eon, México.

_____ (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Pomares, 2004, Barcelona-México.

De los Santos, Eliécer (2003). "Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior", texto en línea en "Revista Iberoamericana de educación. <http://www.campus-oei.org/revista/delos/lectores/628Santos.pdf>

_____ (1993). *Trayectorias escolares en la Universidad de Colima*. Deserción escolar 1973-2989. Universidad de Colima. México.

De Vries, Wietse y Germán Álvarez (1998). "El PROMEP: ¿Posible, razonable y deseable?" en *Sociológica*, año 13 No. 36, México, UAM-Azacapotzalco.

Díaz Barriga, Ángel. (2000). "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco, *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE.

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, Buenos Aires.

Durán, Jorge y Graciela Díaz (1990). "Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana en Revista de la Educación Superior No. 74 Abril-Junio.

Durán, Jorge y Díaz, Graciela (1990). "Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad

Autónoma Metropolitana” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XIX (2), no. 74, abril-junio. México.

Durham, Eunice y Helena Sampaio (2000). “La educación privada en América Latina: estado y mercado”, en Balán, Jorge (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca, Centro de Estudios de Estado y sociedad-UNAM.

Durkheim, Emile (1997). *Educación y Sociología*. Colofón, México

Elster, Jon (1991). *El cemento de la sociedad*. Gedisa, Barcelona.

Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002). “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional” en *Revista Iberoamericana de educación*, número 30. Organización de Estados Interamericanos.

Foucault, Michael (2001). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México.

Foucault, Michel (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México.

Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.

Giner, Slavador (2003). *Teoría Sociológica Moderna*. Ariel, Barcelona.

García Canclini, Néstor (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

Gibbons, Michael (1988). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. UNESCO. Documento en línea

http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf

Giner, Salvador (coord.) (2003). *Teoría sociológica moderna*. Ariel, Barcelona.

Giner, Salvador et al. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza.

Guzmán, Carlota (2007). “Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan” en Carlota y Claudia Salcedo (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Pomares-CRIM- UNAM. México.

_____ (2004). Los estudiantes frente a su trabajo, “Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio septiembre año-volumen 9 número 22. COMIE, México, pp. 747-777.

Habermas, Jurgen (1998). *Modernidad: un proyecto incompleto*. Revista Punto de Vista. N° 21. Buenos Aires.

_____ (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Santillana, Madrid.

Hall, Richard (1983). *Organizaciones. Estructura y proceso*. México, Prentice-Hall

Hispanoamericana.

Hernández, Víctor (2007). *Panorama del empleo juvenil en México: situación actual y perspectivas*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Documento de Trabajo núm. 21. Septiembre de 2007. Texto en línea: www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/147957/370696/file/Panorama_empleo_juvenil.pdf

Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (1997). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Akal Madrid .

Howes, David (2004). *The variety of sensorial experience: a sourcebook in the anthropology of senses*. University of Toronto, Toronto Press.

Ibarra, Eduardo (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. UAM-Iztapalapa, México.

_____ (2000). "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE.

_____ (2000b). "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?" en *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad? Memoria del Encuentro de Especialistas en Educación Superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, Vol. III, CEIICH-UNAM, México.

_____ (2007). *El nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*. Texto en línea <http://desinuam.org/nuevoinst2007/esquemasampliados/lbarra-02.pdf>

Jokich, Rodrigo (2002). "Zygmunt Bauman, el concepto de la ambivalencia y la metodología de las distinciones" en: *Acta Sociológica*, no. 35, UNAM, México.

Legorreta, Yolanda (2001). "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación" en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES, México.

Legislación Universitaria (2005). Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, CESU, FLACSO, Porrúa.

Lineamientos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades Azcapotzalco (1997). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Lomnitz, Claudio (1999). *Modernidad Indiana. Nueve ensayos sobre nación y mediación en México*. Planeta, México.

López Zárate et al. (1999). *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años*. Universidad

Autónoma Metropolitana.

Luhmann, Niklas (1998). *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana –Triana, Mexico.

Luhmann, Niklas (1998). “Inclusión y exclusión” en *Unidad y complejidad, de la unidad a la diferencia*. Trotta, Madrid.

Marcuse, Herbert (1999). *Eros y civilización*. Ariel, Barcelona.

Marx, Karl (1981). *El capital*. Editores Mexicanos Unidos, México.

Miranda, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad pedagógica Nacional*. COLMEX-UPN. México.

Montaño Luis (2005). “Organización y sociedad. Un acercamiento a la administración pública mexicana” en *Gestión y Política Pública* Vol. XIV, No. 3, II semestre.

Morales, Ana María (coord.) (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Texto en línea:
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno_familia.pdf

Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). *La contribución de la educación al cambio social: Reflexiones a partir de la investigación*. Universidad iberoamericana, México.

_____ (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.

Organización de Estados Iberoamericanos (2002). “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30.

Paulus, Nelson (2004). “Del concepto de riesgo: conceptualización del riesgo en Luhmann” en *Revista Mad* no. 10 mayo, Departamento de antropología, Universidad de Chile.

Pieck, Enrique (2001). “La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México” en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente la exclusión social*. Universidad Iberoamericana, México.

Piña, Juan M y Pontón, Claudia (1997). “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio, Vol. 2, no. 3. México.

Powell W. y Paul DiMaggio (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE, México.

Rangel, José (2004). “Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidad de egreso” en *Revista de la Educación superior*. Vol. XXXIII (1), no. 129, enero-marzo. México.

Ritzer, George (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill, Madrid-México.

_____ (2001). *Teoría sociológica moderna*. McGraw-Hill, Madrid-México.

Rodríguez, Javier y Marco Antonio Leyva (2007). “La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar” en *El cotidiano*, marzo-abril, vol. 22 número 142. UAM-A, México.

Rojas, Gustavo. (2001). *El desarrollo académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Los límites de la innovación. Proyecto de autoevaluación de las universidades públicas mexicanas*, CEIICH, UNAM. México.

Romo, Alejandra y Fresán, Magdalena (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago” *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*.

Schwartzman, Simon (2001). Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Acceso y retrasos en la educación en América Latina. SITEAL-UNESCO, OEI. Texto en línea: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/siteal.pdf>

Sierra, Rosaura y Gisela Rodríguez (2005). *Feminización de la matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC, UNESCO, UDUAL. México.

Simmel, Georg (2005). *La metrópoli y la vida mental*. Texto en línea: <http://www.bifurcaciones.cl/004/reserva.htm>

Social Theory, Social Research, and a Theory of Action (1986), en *American Journal of Sociology*, 91.

Solís, Pedro y Blanca López (2000). “El concepto de las anarquías organizadas, en el análisis organizacional” en *Contaduría y administración* no. 97, abril-junio.

Soria, Víctor (2000). *Crecimiento económico, crisis estructural y evolución de la pobreza en México. Un enfoque regulacionista de largo plazo*. México, UAM Iztapalapa, Plaza y Valdés.

Tinto, Vincent (1989). “Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva” en *Revista de la Educación Superior*, no. 71, ANUIES, México.

_____ 1993 (a). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago press, E.U.

_____ 1993 (b). “Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores” en *Perfiles educativos*, no. 62, octubre-diciembre, CESU-UNAM, México.

Universidad Autónoma Metropolitana (2006). *Descripción del AGA*.

UNESCO (2005). Seminario Internacional “Rezago y Deserción en la Educación Superior”. Talca, septiembre. Texto en línea:

<http://www.tutoriasarquitectura.cl/art%EDculos/Resumen%20Seminario%20Int%20Rezago%20y%20Deserci%F3n%20en%20la%20Educ%20Superior%20Talca%202005..pdf> y en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

_____ (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC-UNESCO,

Vargas, Luz María (1994). "Sobre el concepto de percepción" en *Alteridades*, número 4 volumen 8, pp. 47-53.

Vieites, Glenda (2006). "Entrevista a Zigmunt Bauman". *El interpretador*, revista electrónica, no. 22, enero. Texto en línea:
<http://www.elinterpretador.net/22EntrevistaZygmuntBauman.html>

Wagner, Peter (1997). *Sociología de la modernidad: libertad y disciplina*. Editorial Herder, Barcelona.

Weber, Max (1984). *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.

_____. (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Península, Barcelona.

Sítios:

Coordinación de Planeación, UAM Azcapotzalco.

<http://coplan.azc.uam.mx/indice.html>

Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

<http://buscon.rae.es/drae/>