
DESERCIÓN UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

*Los hombres han nacido
los unos para los otros,
edúcales o padécelos.*

Marco Aurelio

Alma Patricia Aduna Mondragón¹

Adalberto Cabello Chávez²

Eugenio Torijano Cabrera³

Resumen

El presente trabajo aborda el tema de la deserción universitaria desde una perspectiva que intenta comprender el fenómeno conceptualmente y explorarlo a través de un estudio de carácter descriptivo. Esta problemática obedece a una compleja dinámica en la que se entremezclan factores de orden familiar, institucional y social siendo, por tal motivo, menester una mayor investigación en nuestro país.

En este estudio se planteó como objetivo conocer cuáles son los factores que, de acuerdo a la consideración y experiencia de los estudiantes universitarios pueden ser causales de deserción.

Además, se propuso sugerir algunas soluciones viables a este problema tomando en cuenta los resultados derivados de una encuesta aplicada a estudiantes del Tronco General de la UAM.

I. Introducción

La deserción universitaria puede ser entendida en sentido amplio como lo plantea Rugaría (1993): "renunciar a la universidad por motivos persona-

¹ Profesora Investigadora Titular "C". Departamento de Economía. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa

² Profesor Investigador Titular "B". Área de Estudios Organizacionales. Departamento de Economía. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

³ Profesor Investigador Titular "C". Área de Ingeniería en Recursos Energéticos. Departamento de Procesos e Hidráulica. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

les; reprobando una o varias materias, ir a paso más lento o ser expulsado; cambiar de carrera y no recibirse”.

Al enfocarse de esta manera la deserción universitaria se destaca su importancia como limitante para que las universidades cumplan con uno de sus principales objetivos: una enseñanza de calidad.

Pero, ¿qué origina la deserción universitaria? Las interpretaciones que intentan explicar sus causas son muy diversas. Con base en la revisión bibliográfica norteamericana realizada por Tinto (1989) se pueden identificar cinco aproximaciones al problema de la deserción:

1. Las *teorías psicológicas* sobre la deserción asumen que ésta se debe en gran medida a la capacidad o disponibilidad de los individuos para cumplir exitosamente las tareas asociadas con la asistencia a la escuela.

2. Las *teorías sociales* señalan que la deserción no constituye un acontecimiento individual aislado sino que forma parte de un proceso de estratificación social más amplio que opera para preservar los patrones existentes de desigualdad social y educativa.

3. Las *teorías organizacionales* que conciben al fenómeno como un reflejo de la conducta institucional como lo es la conducta de los individuos dentro de un marco organizacional dado.

4. Las *teorías económicas* indican que la deserción y la retención reflejan fuerzas económicas, especialmente las que influyen sobre los beneficios vinculados tanto a una educación universitaria como a los recursos financieros que los individuos pueden aportar para hacer frente a la inversión que supone continuar asistiendo a la escuela.

5. Las *teorías interaccionales* que postulan que las decisiones de desertar reflejan la interpretación que hace cada individuo de sus experiencias en el mundo polifacético de la universidad y, por consiguiente, de aquellos atributos personales que están asociados con la cuestión de cómo interactúan con el mundo que los rodea y cómo llegan a darle sentido.

De tales interpretaciones sobre la deserción universitaria se desprende que ella obedece a una compleja dinámica en la que se entremezclan facto-

res de orden familiar, institucional y social. Por tal motivo, consideramos que es menester una mayor investigación en este campo a fin de contribuir a la comprensión integral de sus causas y consecuencias tanto en lo individual como en lo social.

II. La deserción universitaria: un fenómeno de causas complejas y heterogéneas

Es importante señalar que los problemas con los que se enfrentan la mayoría de los desertores en la universidad, tanto de carácter académico como social, desempeñan un papel destacado en su historia, en el sentido de que los impactan personalmente de manera importante.

Pueden encontrarse muchas razones que explican las discrepancias existentes entre la inteligencia del desertor potencial y sus destrezas académicas fundamentales. Entre estas razones están las siguientes: deficiencias en el ambiente familiar, en motivación, en ajuste emocional, en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, etc. Sin embargo, debe resaltarse que una vez que surgen los problemas propiamente académicos, éstos tienen una gran influencia por sí solos.

De esta manera, el alumno que no puede mantener el paso de la enseñanza o para el cual gran parte del programa de estudios es desconcertante o no tiene nada que ver con sus necesidades e intereses, suele encontrar que su experiencia escolar es frustrante y, en numerosas ocasiones, humillante. En tal situación, la decisión de desertar habrá sido determinada, probablemente, por un deseo de escapar a las cargas emocionales de su experiencia escolar y no sólo por el atractivo positivo que ejerzan las metas externas.

De acuerdo con Mussen *et al* (1976), la mayoría de los desertores reconocen que les habría ido mejor vocacional o socialmente si hubiesen terminado la escuela aunque pocos tienen metas definidas y claras cuando dejan de asistir.

La incapacidad para mantener el ritmo de los estudios o para descubrir algo realmente estimulante o pertinente en tales programas, no son los únicos factores que convierten su decisión de desertar en una experiencia cargada de frustraciones e insatisfacciones.

Bertrand (1962), observó al respecto que para muchos jóvenes, la escuela es una experiencia insatisfactoria, tanto social como académicamente. No participan de igual manera que los demás en la vida social y en las actividades de la escuela, no comparten los valores de sus maestros, suelen sentirse incómodos o resentidos cuando se enfrentan a las exigencias sociales lo mismo que a las puramente intelectuales de la escuela.

Sobre las características psicológicas de los desertores, Cervantes (1965) señala las siguientes:

- Tener más problemas emocionales.
- Poseer menor autoestima.
- Carecer de una imagen positiva de sí mismos.
- Poseer metas menos estructuradas (de tipo personal, social y laboral).
- Propender a tener mayor hostilidad hacia figuras de autoridad (familiares, profesores, civiles, intelectuales, en el trabajo).
- Actuar impulsivamente.
- Planear poco.
- Exhibir poca actividad sostenida y
- Tender a buscar la satisfacción inmediata.

Deben mencionarse también estudios como el realizado en Australia por Mitchell, Hall y Piatkowska (1975) en donde se trabajó principalmente con estudiantes con bajo rendimiento escolar. Se reporta en su investigación, que en otros estudios han podido aislarse siete conductas relacionadas directamente con el bajo rendimiento: a) estresores en las condiciones de estudio; b) compromiso con el curso; c) establecimiento de objetivos académicos y vocacionales; d) análisis de la conducta de estudio; e) ansiedad en los exámenes; f) ansiedad académica (asociada con el desempeño en seminarios, exposición en clase, en grupos pequeños, etc.) y g) hábitos y habilidades de estudio.

Estos tres últimos puntos, fueron detectados como factores que contribuyen directamente al mantenimiento de un bajo rendimiento académico y, por lo tanto, se propone que deben ser tratados con técnicas específicas.

Dentro los resultados de esta investigación resalta el hecho de que el 93% de los estudiantes a los que se aplicaron métodos de apoyo tuvieron

mayor éxito académico después de la intervención y que el 73% mantuvo estos resultados al ser evaluados en un seguimiento llevado a cabo después de dos años.

Estos datos sugieren que es posible realizar acciones directas y efectivas para apoyar el rendimiento escolar de los alumnos minimizando probablemente los problemas de deserción.

III. Estudio Exploratorio de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

A) Antecedentes

La deserción universitaria es un problema que afecta a nuestra institución, pero definitivamente son el estudiante y la sociedad en su conjunto los que sufren tal situación, es por ello que este estudio trata de determinar cuáles son las causas que pueden propiciar deserción en los estudiantes que cursan los tres primeros trimestres en la UAM, tomando en cuenta su relación real inmediata con un contexto educativo novedoso, en este caso, su modelo y sus sistemas de enseñanza-aprendizaje.

La deserción es una realidad que afecta muy fuertemente la actividad docente en la UAM. No ha sido estudiada institucionalmente desde el punto de vista cualitativo, aunque se han hecho estudios aislados de tipo cuantitativo.

Según las autoridades de la UAM⁴, se desconocen las causas por las que se presenta la deserción en esta casa de estudios. Cuantitativamente hablando, se encuentran datos como estos: en la Unidad Xochimilco existe el nivel más bajo variando entre el 15% y el 20%; siendo que en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de las Unidades Azcapotzalco e Iztapalapa, se presenta hasta en un 70%. Estos índices pertenecen al Tronco General, que es donde se presenta más frecuentemente la deserción.

⁴ Organismo Informativo de la Universidad Autónoma Metropolitana (1984). *La UAM: diez años de vida, realidad y perspectivas*. Número Extraordinario.

Después de hacer una revisión de los comentarios hechos por Directores de División sobre este problema, se observa que la opinión común es considerar los índices actuales de deserción en la UAM como un mal natural, dado que se encuentran dentro del promedio de los presentados por las instituciones de educación superior en el país. Desde su punto de vista, se suponen algunas razones causales de deserción, entre ellas: la deficiente preparación de los estudiantes egresados del nivel de enseñanza media superior en general; problemas socioeconómicos; la posibilidad de cambio a otros modelos educativos que resultan ser más cómodos; el ofrecimiento de licenciaturas que no son de gran demanda pero que requieren una sólida preparación. En el caso de la unidad Xochimilco, el sistema de enseñanza modular.

B) Desarrollo y resultados

Nuestro estudio, de tipo exploratorio, se planteó como objetivo conocer cuáles son los factores que, de acuerdo a la consideración y experiencia de los estudiantes universitarios pueden ser causales de deserción. Además, se propuso plantear soluciones viables a este problema tomando en cuenta los resultados derivados de una encuesta a la población estudiantil.

La encuesta contempló una muestra de 849 estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad Autónoma Metropolitana, 409 de la Unidad Xochimilco y 440 de la Unidad Iztapalapa, ambos grupos de estudiantes cursando los tres primeros trimestres. El 66.51% de la muestra total procedentes de escuelas oficiales y el 33.4% de escuelas particulares.

443 de los estudiantes fueron de sexo masculino, lo que representa el 52.1% de la muestra y 406 estudiantes de sexo femenino, equivalente a un 47.8%. El promedio de edad fue de 20.5 años.

Como herramienta fundamental de obtención de información se aplicó, un cuestionario que señala siete factores que determinan y mantienen un bajo rendimiento escolar de acuerdo con el estudio realizado por Mitchell, Hall y Platkowska, además de estos factores, se añadieron dos puntos más, el octavo referente a problemas personales y el noveno que fue un espacio abierto para que los estudiantes anotaran aquellos puntos que a su consideración pueden ser causales de deserción y que no se encontraran en la lista anterior (ver anexo).

1. Tensión en el ambiente de estudio.
2. Falta de compromiso con el curso.
3. Objetivos académicos y vocacionales no definidos.
4. Ausencia de un análisis de la conducta de estudio.
5. Presentación de ansiedad en los exámenes escritos.
6. Presentación de ansiedad académica.
7. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio.
8. Problemas personales.
9. Otros.

Se aplicó este cuestionario en la segunda y tercera semana de clases del trimestre 2000-Invierno. A los alumnos se les pidió su colaboración para contestar un cuestionario con el que se pretendía conocer cuáles eran, desde su punto de vista y experiencia, aquellos factores que pudieran causar deserción.

Procesamiento de datos

Se dividió la muestra de acuerdo a la División y a la Unidad a la que pertenecían los estudiantes. La muestra por trimestre / División / Unidad se distribuyó de la manera siguiente:

UNIDAD XOCHIMILCO

Trimestre	División de Ciencias Biológicas y de la Salud	División de Ciencias Sociales y Humanidades	División de Ciencias y Artes para el Diseño.	Totales parciales	Porcentaje
1o.	117	84	38	239	58
2o.	44	--	--	44	11
3o.	64	42	20	126	31

UNIDAD IZTAPALAPA

Trimestre	División de Ciencias Biológicas y de la Salud	División de Ciencias Sociales y Humanidades	División de Ciencias Básicas e Ingeniería	Totales parciales	Porcentaje
1o.	53	53	48	154	35
2o.	48	--	46	94	21
3o.	45	61	86	192	44

Análisis de los resultados

Se obtuvieron las frecuencias de respuesta dadas a cada uno de los factores que integran el cuestionario. El análisis se efectuó por división, unidad, escuela de procedencia (particular u oficial) y trimestre.

Divisiones

A continuación se presentarán las tablas que muestran los datos obtenidos de las frecuencias señaladas por los alumnos de cada División.

CUADRO I. DIVISIÓN DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA (CBI)

1.1 Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje %	Total de Alumnos
1. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	129	71.7	180
2. Problemas personales	97	53.9	
3. Falta de compromiso con el curso	96	53.3	

CUADRO II. DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES (CSH)

Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje %	Total de Alumnos
1. Problemas personales	181	75.4	240
2. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	155	64.6	
3. Falta de compromiso con el curso	147	61.2	

CUADRO III. DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD (CBS)

Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje %	Total de Alumnos
1. Problemas personales	245	66.0	371
2. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	206	55.5	
3. Falta de compromiso con el curso	167	45.0	

CUADRO IV. DIVISIÓN DE CIENCIAS Y ARTES PARA EL DISEÑO (CAD)

Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje%	Total de Alumnos
1. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	37	63.8	58
2. Falta de compromiso con el curso	35	60.3	
3. Problemas personales	33	56.9	

El cuadro 1 muestra que los estudiantes de CBI consideran con mayor frecuencia las deficiencias en hábitos y habilidades de estudio como factor causal de deserción (71.7%), mientras que los estudiantes de CSH (Cuadro II) marcan más frecuentemente el de problemas personales (75.4%). En lo que respecta a la División de CBS (Cuadro III), se presenta una relación similar entre los factores a la presentada por los alumnos de CSH, aunque en porcentajes menores.

Para los alumnos de CAD no hay una diferencia notable entre los factores: deficiencias en hábitos y habilidades de estudio; falta de compromiso con el curso; y problemas personales, los cuales se presentan en ese orden.

Unidades

CUADRO V. FRECUENCIA DE LOS FACTORES MARCADOS POR LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD IZTAPALAPA

Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje%	Total de Alumnos
1. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	288	65.4	440
2. Problemas personales	282	64.0	
3. Falta de compromiso con el curso	214	48.6	

CUADRO VI. FRECUENCIAS DE LOS FACTORES MARCADOS POR LOS ALUMNOS DE LA UNIDAD XOCHIMILCO

Factores causales de deserción	Frecuencia	Porcentaje%	Total de Alumnos
1. Problemas personales	274	66.9	409
2. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio	237	57.9	
3. Falta de compromiso con el curso	204	49.9	

Los Cuadros V y VI muestran las respuestas de los encuestados por Unidad, donde los alumnos de Iztapalapa consideran con mayor frecuencia al factor deficiencias en hábitos y habilidades de estudio como causal de deserción (65.41%) y, en segundo lugar, al factor problemas personales (64%). Estos porcentajes indican que no existe una gran diferencia entre ambos factores para los alumnos, por lo que puede afirmarse que se les da la misma importancia.

Por otro lado, los estudiantes de la Unidad Xochimilco (Cuadro VI), señalan al factor problemas personales con más frecuencia (66.9%) y el factor deficiencias en hábitos y habilidades de estudio en segundo lugar (57.9%).

Los factores: falta de compromiso con el curso; objetivos académicos y vocacionales no definidos y ausencia de un análisis de la conducta de estudio se presentan en este mismo orden al hacer el análisis por Unidad, tanto en Iztapalapa como en Xochimilco. El factor falta de compromiso con el curso se presenta en un 48.6% en Iztapalapa y en un 49.9% en Xochimilco. Este punto se refiere a la falta de conocimiento, motivación e interés por las materias que componen el curriculum de la carrera. Esto nos señala la importancia de que exista una mayor difusión de los planes y programas de estudio y de que se fomente una mayor preocupación de parte de maestros y alumnos para interesarse e involucrarse con el contenido de las materias tanto en su aspecto de enseñanza como para su aprendizaje.

El análisis de los resultados en general señala que los factores: problemas personales, deficiencias en hábitos y habilidades de estudio y falta de compromiso con el curso, son considerados y reportados más frecuentemente como causales de deserción, desde el punto de vista de los alumnos de Tronco General de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Es conveniente señalar que existen diferencias en cuanto a la importancia que se les asigna dependiendo del tipo de División que se trate y de la escuela de procedencia, pero que en relación con la Unidad, éstas son mínimas.

En lo que respecta a otros factores causales de deserción reportados por los estudiantes, la encuesta arrojó en orden de frecuencia los siguientes resultados:

En primer lugar resaltan:

- Deficiencias de tipo pedagógico en los profesores.
- Falta de Orientación adecuada a nivel medio superior.
- Desconocimiento del manejo del sistema modular de parte de los docentes (Unidad Xochimilco).

En segundo lugar:

- Necesidad de Orientación sobre el funcionamiento de la UAM en general.
- Cambio a otros sistemas que requieren menor esfuerzo o que son de mayor prestigio.
- Falta de motivación en el estudiante.
- Sistema trimestral (velocidad e intensidad).
- Deficiencias en la preparación obtenida en el nivel medio superior.
- No adaptación al sistema modular de parte del alumno (Unidad Xochimilco).
- Falta de cupo en los grupos (reinscripción).

En tercer lugar:

- Poca concordancia entre cursos y exámenes.
- Falta de equipo y materiales.
- Horarios incompatibles, si se trabaja y estudia.
- Lejanía de las unidades.
- Cambios de horarios de parte de los profesores.

C) Sugerencias y propuestas de solución

Tomando en cuenta nuevamente que los factores que manifestaron de manera recurrente los estudiantes como causales de deserción fueron:

- a. Problemas personales.
- b. Deficiencias en hábitos y habilidades de estudio, y
- c. Falta de compromiso con el curso.

Sugerimos que se lleven a cabo acciones que apoyen directamente el desarrollo de actitudes y habilidades tanto personales como hacia el estudio de los alumnos, como podrían ser:

Cursos de apoyo y remediales que aborden aspectos tales como: hábitos y habilidades de estudio, comprensión de la lectura, talleres de matemáticas y redacción (estos últimos ya están funcionando para los estudiantes de las tres Divisiones), autoeficacia, asertividad, mapas conceptuales, manejo

de estrés, administración del tiempo, metodología de investigación, motivación, trabajo en equipo, desarrollo humano, autoestima, planeación de vida, entre otros.

En relación con acciones institucionales se propone:

a. Diseñar programas de inducción mejor estructurados y que no sólo se impartan en el momento del ingreso del estudiante, sino después del término del Tronco General, a la mitad de la carrera y en los dos últimos trimestres.

b. Que existan espacios de reunión para el estudio y convivencia de los estudiantes.

c. Mejorar el examen de admisión a fin de contar con un instrumento que realmente seleccione al alumno que se desea para la institución.

d. Diseñar e impartir cursos de didáctica y técnicas de enseñanza para los profesores, con valor a curriculum.

e. Mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje conocidos que han dado resultados aceptables hasta la fecha y sustituir aquellos que no funcionan.

f. Intensificar las campañas de difusión acerca del sistema UAM, así como de las diferentes licenciaturas que en ella se imparten.

g. Hacer campañas de difusión amplias y sostenidas respecto a las licenciaturas, insistiendo no sólo en el aspecto curricular de las mismas, sino en la incidencia de los profesionistas egresados de ellas, en la resolución de problemas, en el avance cultural, científico o tecnológico en nuestro país, etc.

h. Vinculación con el mercado laboral.

Cabe señalar que la Universidad Autónoma Metropolitana ha dado algunas sugerencias para tratar de resolver este problema en la inteligencia de que se pretende dar más calidad que cantidad a la enseñanza. Entre ellas están:

- Elaborar material didáctico idóneo considerando el sistema trimestral
- Asignar más ayudantes.
- Asignar más recursos al Tronco General.
- Impulsar mejores métodos de enseñanza.
- Más asesoría para los estudiantes.

Pese a los esfuerzos realizados en esta dirección, no se han observado resultados o cambios que permitan suponer que estas medidas han impactado en forma favorable el problema que estamos tratando.

Asimismo se han llevado a cabo el diseño de programas de incentivos como los estímulos económicos a los profesores para elevar la calidad de la enseñanza (Beca de Reconocimiento a la Carrera Docente) y el Programa de Reflexión sobre la Docencia entre la comunidad universitaria a fin de generar políticas y acciones de carácter colectivo, administrativo e institucional en la materia.

En virtud de la importancia de estos dos últimos puntos nos parece pertinente analizarlos brevemente.

Respecto a las becas otorgadas a los profesores con la finalidad de elevar la calidad de la enseñanza tenemos que, al inicio de la década de los 90's se implanta en la UAM el Sistema de Becas a la Permanencia, que privilegió, en su momento, a los productos de investigación por sobre sus otras actividades sustantivas: docencia y difusión de la cultura.

Una de las consecuencias que esto acarreó fue una marcada degradación de la calidad de la docencia llegando a ser, para un considerable número de profesores, una actividad secundaria, realizada por obligación y por lo tanto carente de motivación intrínseca.

Otra consecuencia, no menos grave, fue la exaltación del nivel académico del profesor dejando de lado la falta de preparación docente del mismo. Esta carencia encontrada en la primera etapa de este estudio se hizo más marcada que nunca.

Para tratar de componer esta situación se crearon posteriormente las becas de reconocimiento a la carrera docente, intento loable en su intención no así en su aplicación.

Las bondades de esta beca se desvirtuaron por varias razones, entre ellas:

a) Se sigue premiando el nivel académico del profesor pero no la calidad de la docencia que imparte.

b) La asignación de estas becas se basa más en criterios de tipo administrativo que en aquellos de carácter pedagógico. Los cuestionarios de evaluación que llenan los alumnos miden sólo de forma marginal el desempeño docente del profesor. Los criterios anteriores, aún con los problemas que implican, son elementos de considerable peso en la asignación de las becas mencionadas.

En este sentido creemos que las siguientes medidas son pertinentes:

- Diseñar y elaborar un instrumento que permita, de la manera más objetiva posible, evaluar desde el punto de vista pedagógico la calidad de la enseñanza que imparte cada profesor.
- Asignar la beca con un monto igual para todo aquel profesor que se haga acreedor a ellas, sin condicionarlo al nivel académico de éste. Debe premiarse la labor docente, no la formación académica del profesor, premiada ya en la beca de permanencia.
- Ofrecer permanentemente cursos básicos de pedagogía a los profesores de la UAM; la mayoría de ellos nunca han recibido la formación mínima necesaria para la práctica docente.

Por otro lado, más recientemente, en el mes de mayo de 1999, el Dr. José Luis Gázquez Mateos, Rector de la Universidad Autónoma Metropolitana, presenta una iniciativa para reflexionar sobre la docencia y, entre otros, puntos, al hablar acerca de los estudiantes, declaró lo siguiente:

"Los estudiantes no han formado parte de nuestro centro de atención y es muy poco lo que hemos desarrollado en términos de políticas y acciones, orientadas a ver a los estudiantes como un centro de atención fundamental. Actualmente, la Universidad se encuentra en un momento muy importante dentro de su desarrollo, en el cual tenemos la necesidad de generar este otro centro de atención. Es decir, que desarrollemos acciones e iniciativas que tengan como sustento la atención del estudiante. Visto esto desde la lógica de cómo darle una mayor atención y cómo generar mejores condiciones para su formación". Sin embargo, a más de un año de estas declaraciones, las acciones consecuentes, no han propiciado precisamente que logremos *colocar a los estudiantes en el primer plano de nuestras preocupaciones.*

IV. A manera de epílogo. Deserción universitaria: en busca de la educación perdida

Como hemos visto, la deserción universitaria obedece a causas complejas y heterogéneas que podemos resumir en motivos personales y razones institucionales o sociales, pero que desbordan con mucho el ámbito de la educación superior hundiéndose sus raíces hasta el nivel de la educación básica. Por ello consideramos que los esfuerzos de enriquecimiento de la enseñanza en la educación superior devienen sólo en un paliativo, pues la tarea es de mayores dimensiones dada la crisis generalizada en el sistema educativo y que involucra la crisis de valores de la época que vivimos.

Al respecto es muy aleccionadora la visión que nos proporciona Tedesco (1995) al plantear que la crisis actual de la educación ya no es lo que era: "No proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones"

Así entonces, el problema educativo ya no puede reducirse sencillamente al fracaso de un puñado de alumnos, por numeroso que sea, ni que la escuela no cumpla como es debido las misiones que la comunidad le ha encargado, sino que adopta un perfil previo y más incierto: el desdibujamiento o la contradicción de esas mismas demandas.

Ante la magnitud y complejidad del problema educativo y reconociendo nuestras limitaciones para abordarlo aquí de manera rigurosa, plantearemos sólo algunas ideas respecto a dos cuestiones que nos parecen de fundamental importancia: una "el culto al conocimiento" y la otra, más amplia, relativa a considerar que el "educar es universalizar".

El culto al conocimiento consiste en que la mayor parte de las actividades universitarias, incluyendo la docencia se regulan por una clase de devoción al conocimiento. En la docencia tal devoción se manifiesta por la transmisión de información en cantidad considerable. Lo cuestionable es que en la actualidad el aprendizaje se busca por la vía de la reproducción fiel del conocimiento, traduciéndose en la asimilación por medio de la memoria y contribuyendo muy poco a la solución de los problemas que enfrentará el futuro profesional tanto en la práctica como en su vida familiar y social.

De ello resulta como bien apunta Rugarcía (1993) que la dinámica escolar del "yo te digo, tú repites lo que digo" haya fracasado en la formación de los alumnos, porque excluye la posibilidad de trabajar tres de las dimensiones humanas más relevantes para la persona que el conocimiento fáctico: la comprensión de conceptos; el desarrollo de habilidades intelectuales que permiten resolver problemas o manejar el conocimiento en forma crítica y creativa, y el aprendizaje de un método pertinente para cuestionar y concluir a qué se quiere dedicar la vida o cómo se quiere vivir

Por todo ello, se hace necesario invertir el actual estado de cosas, en lugar de poner el acento en el conocimiento repetitivo y en el dominio de información cuantiosa, más bien hay que atender al alumno y su formación. En la educación lo importante es enseñar a aprender. Pues como atinadamente señala Delval (1990) "una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar información relevante que necesite, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica".

Para concluir, veamos a que nos referimos al plantear el ideal de "educar es universalizar". En principio, nos pronunciamos por considerar que el proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. Nos parece pues, que en el campo educativo hay argumentos racionales para preferir la democracia pluralista que en términos de Savater (1997) sería el que la educación actual debe conservar y promocionar la universalidad democrática. Ello significa una educación que no excluya a *priori* a nadie por su origen, ya que cada cual es lo que demuestra ser con su empeño y habilidad y no lo que su cuna -biológica, racial, familiar o de clase social- le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros.

La pretensión universalizadora de la educación democrática empieza por el intento de auxilio a las deficiencias del medio familiar y social en el que cada persona se ve obligada por azar al nacer.

La universalidad de la educación también consiste en la aspiración a transmitir no meramente la cultura sino lo que puede llamarse civilización. Nos referimos a la idea que bien plantea Feyerabend (1996) al señalar

“....no negamos las diferencias existentes entre lenguajes, formas artísticas o costumbres. Pero yo las atribuiría a los accidentes de su situación y/o historia, no a unas esencias culturales claras, explícitas e invariables: potencialmente cada cultura es todas las culturas [...] Si cada cultura es potencialmente todas las culturas, las diferencias culturales pierden su inefabilidad y se convierten en manifestaciones concretas y mudables de una naturaleza común” .

De la misma forma, estaríamos de acuerdo con Carlos Fuentes (1993) quien nos dice que no hay singularidades culturales en ninguna cultura, pues todas las culturas están hechas de encuentros. En México, “somos indios, somos españoles y somos mestizos. Pero a través de España somos mediterráneos y ser mediterráneo es ser griego, fenicio, romano y sobre todo árabe, judío y el elemento negro que no se debe olvidar ”.

Así pues, nuestra naturaleza común consiste más bien en el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor etc.

Bibliografía

Bertrand, A. L. (1962). School attendance and attainment : function and dysfunction of school and family social systems. *Soc. Forces*, 40, 228-233.

Cervantes, L.F. (1965). *The dropout : causes and cures*, Ann Arbor, University of Michigan Press

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*, Siglo XXI. Madrid, España.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Pétrovski, A.V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1977). *Aprender a ser*, Alianza Universidad / Unesco. España.

Feyerabend, P. (1996). *Universalidad y diferencia*, Alianza Universidad, Madrid, España.

Fuentes, C. (1993). "La continuidad cultural mexicana", en: *Renglones* Vol. 8, No. 26, México.

Mitchell, K.R., Hall, R.F y Piatkowska, O.E. (1975). "A group program for the treatment of failing college students". *Behavioral Therapy*, 6, 324-336

Mussen, Conger y Kagan (1976). *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*, Trillas, México

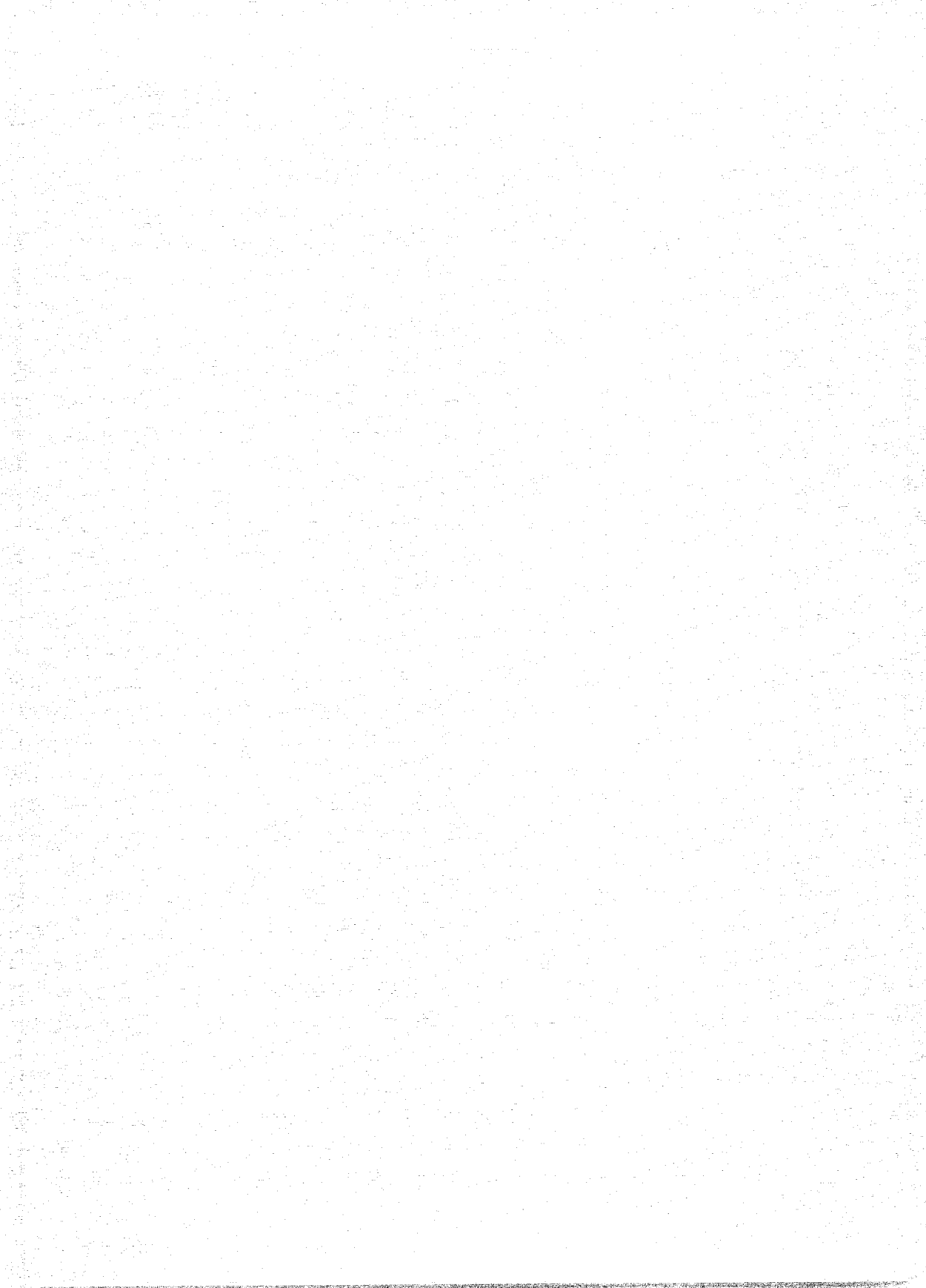
Rugarcía, A. (1993). "La deserción universitaria", en: *Renglones*, Vol. 8., No. 26, México.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.

Suplemento Especial del *Semanario de LA UAM*. (1999). "Reflexión Sobre La Docencia", Iniciativa del Rector General para reflexionar sobre la Docencia, Número 1. 3 de mayo.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*, Anaya, Madrid, España.

Tinto, V. (1989). "Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil". En; ANUIES SEP. *Trayectoria Escolar en la Educación Superior*. México.



ANEXO

DATOS GENERALES

Fecha _____ Tipo de escuela de procedencia : Particular () Oficial ()
Unidad _____ División _____ Trimestre _____
Sexo _____ Edad _____

CUESTIONARIO SOBRE CAUSAS PROBABLES DE DESERCIÓN

Este cuestionario fue diseñado con el propósito de conocer cuáles son, desde tu punto de vista y experiencia como estudiante universitario, aquellos factores que pueden ser causantes de deserción. A continuación se mencionan ocho determinantes de bajo rendimiento escolar. Marca con una X los que consideres como causales de deserción :

- () 1. TENSION EN EL AMBIENTE DE ESTUDIO. Localización y arreglos físicos de las condiciones de estudio, tales como iluminación, ventilación y ruido.
- () 2. FALTA DE COMPROMISO CON EL CURSO. Conocimiento, motivación e interés por las materias que componen el curriculum de la carrera.
- () 3. OBJETIVOS ACADÉMICOS Y VOCACIONALES NO DEFINIDOS.
Planteamiento y análisis de metas tanto escolares como profesionales.
- () 4. AUSENCIA DE UN ANÁLISIS DE LA CONDUCTA DE ESTUDIO. Análisis del tiempo que se pasa en estudio privado o individual, de las técnicas empleadas al estudiar, de si están acordes con las exigencias de la Universidad, de la asistencia a clases y del establecimiento de prioridades para llevar a cabo las demandas académicas.
- () 5. PRESENTACIÓN DE ANSIEDAD EN LOS EXÁMENES ESCRITOS.

- () 6. PRESENTACIÓN DE ANSIEDAD ACADÉMICA. Desempeño en seminarios, dirección de grupos pequeños, exposiciones en clase, etc.
- () 7. DEFICIENCIAS EN HÁBITOS Y HABILIDADES DE ESTUDIO.
- () 8. PROBLEMAS PERSONALES. Aquellas situaciones de tipo económico, familiar y afectivo que interfieren con el estudio.
- () 9. ALGÚN OTRO A TU CONSIDERACIÓN

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN