



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Gómez Villanueva, José (1990)

**“EL REZAGO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN BREVE EXAMEN”**

en Perfiles Educativos, No. 49-50 pp. 14-26.



**Centro de Estudios
sobre la Universidad**

iresie

Banco de Datos sobre Educación

EL REZAGO ESCOLAR EN LA EDUCACION SUPERIOR: UN BREVE EXAMEN

José GÓMEZ VILLANUEVA *

El presente trabajo proporciona un panorama general y, a la vez específico de la problemática del rezago escolar en el nivel de la enseñanza superior proponiendo un acercamiento inicial a la situación del rezago en las licenciaturas de la UNAM. Se revisan algunos de los debates teóricos en torno a las relaciones del rezago con el aprovechamiento académico y con el fracaso escolar: se analizan algunos factores, endógenos y exógenos, considerados tradicionalmente como causas del rezago, y algunos de los vínculos del rezago con otros comportamientos escolares, en particular con la deserción. Este contexto brinda los elementos para proponer un camino de construcción del objeto de estudio del rezago en la educación superior, que tiene como particularidad ubicarse en el nivel de los procesos de desarrollo y cambio de las poblaciones escolares para, a partir de ahí, establecer el campo de problemas en que se desenvuelve. Presenta también una breve aproximación a las características del rezago en la UNAM, señalando algunos de los indicadores y situaciones escolares que conforman su entorno.

En la vida de las instituciones mexicanas de educación superior, uno de los fenómenos escolares que paulatinamente va en expansión es el retraso de un alto porcentaje de estudiantes en las carreras profesionales que cursan. Este fenómeno, que podemos identificar en primera instancia como de rezago escolar,¹ está adquiriendo una importancia capital no sólo para el adecuado funcionamiento de las propias instituciones, sino también para la efectividad académica y social de la labor educativa y, particularmente, de la formación profesional. Por lo mismo, el impacto del rezago no se restringe a la esfera de la funcionalidad organizativa de las universidades, también acarrea consecuencias directas en los campos de acción y decisión de los estudiantes que se encuentran en la situación de atraso en sus estudios, a la vez que trastoca la estructuración, planeación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los tiempos y regularidades previstos en los planes de estudio respectivos.

Bajo este panorama es fácil suponer, entonces, que la irregularidad en los ritmos de avance académico de los estudiantes en las carreras, provoca que el mismo proceso escolar se modifique de manera desregulada e imprevisible, como producto de los reacomodos y ajustes no contemplados en el currículo formal, que ocurren al darse los diversos movimientos y desplazamientos académicos de la población estudiantil.

La UNAM, de manera particular, está resintiendo fuertemente las consecuencias académicas y organizativas del rezago escolar. Éste ha llegado al grado de incorporarse como *modus vivendi* en el trabajo escolar cotidiano de la institución. Por consiguiente, una de las prácticas escolares más usuales entre los estudiantes universitarios tiende hacia el rezago en el avance escolar. El valor de la permanencia en la Universidad implica así dos estrategias de supervivencia estudiantil: la primera asocia permanencia con egreso en los tiempos formales, mientras que la segunda asocia

* Profesor investigador del CISE.

permanencia con egreso independientemente de los tiempos invertidos para la conclusión de los estudios, situación que prolonga la terminación de la formación profesional.

Por otra parte, una hipótesis posible plantearía que el rezago, como fenómeno escolar global, tiene en la UNAM una frecuencia mayor (cuantitativamente hablando) que la propia deserción estudiantil. Aunque no contamos con datos suficientes, principalmente en el plano de la generalización para poner a prueba esta hipótesis, ya que implicaría identificar con precisión los índices de deserción en la UNAM (aspecto que supondría una investigación particular y muy minuciosa), y desarrollar, en consecuencia un trabajo comparado de orden cuantitativo entre el rezago y la deserción, creemos que esta hipótesis debe tomarse muy en cuenta en la investigación, puesto que diversos trabajos en el ámbito de los estudios de casos parecen indicar esta tendencia.²

Con estos apuntes se aspira a conformar un panorama general de la naturaleza del rezago en la educación superior y de los factores mas relevantes que intervienen en él, así como a abrir algunas líneas de discusión que permitan seguir estudiando el problema y elaborar con bases sólidas el tipo de estrategias pertinentes para abatirlo. Desafortunada son escasos los trabajos de diagnóstico que den cuenta de la naturaleza específica del rezago en la UNAM. Por ello, el presente análisis es, sobre todo, un intento de construcción de un marco contextual que inscriba el atraso escolar universitario, apuntando a grandes rasgos algunas de las características con que se presenta en la UNAM. Creemos que, ante la carencia de líneas de razonamiento específicas para abordar el rezago en la enseñanza superior este trabajo contribuye a la exploración de algunos de los niveles de análisis necesarios para investigar el atraso escolar en nuestra institución:

El rezago y la cobertura escolar

El rezago escolar ha estado asociado tradicionalmente a la capacidad de cobertura o atención que puede desplegar de manera estructural el sistema educativo. Por regla general se ha considerado como población de 18 años y más que no ha cursado o no ha terminado la secundaria³. Bajo esta perspectiva, los montos del rezago más significativo se han ubicado históricamente en el nivel de la educación básica⁴. Por ser éste un nivel crucial de definición y operación política del aparato escolar, y dadas las demandas demográficas constantes (crecimiento poblacional, configuración de los grupos de edad y de las pirámides de población),⁵ y las presiones sociopolíticas de la población demandante de escolarización, se entiende que el rezago en estos ámbitos adquiera un rango de problema nacional.

El rezago en la educación superior

En el nivel de la educación superior el rezago escolar no se juzga en función de indicadores de cobertura, puesto que en México, como en ningún otro país, incluyendo los que hasta hace poco tiempo eran países de economía planificada, tanto las directrices políticas como la estructura organizativa no se encuentran comprometidas en atender a la totalidad de la demanda potencial⁶ del grupo de edad correspondiente, que de manera general se establece en la población de 20 a 24 años.⁷ En contraste, la política de educación básica en nuestro país intenta cubrir el 100 por ciento de la demanda del grupo de edad de seis a catorce años. Se advierte inmediatamente que incluso no existen los recursos ni la infraestructura necesarios para una empresa de tal magnitud y complejidad, ni mucho menos se ha propuesto a la educación superior como obligatoria, tal y como sucede con la educación básica. De ahí que la población matriculada en las instituciones de enseñanza superior sea, en todos los casos, de una proporción mínima aunque significativa, en relación con la población total del rango 20-24⁸. Continuando con este razonamiento, es fácil advertir entonces que la población de más de 24 años en nuestro país que no llega a incorporarse a los estudios universitarios suma varios millones de individuos.

Por otra parte, el campo de problemas con el que está relacionada la concepción de rezago que aquí analizamos tiene un nivel de pertenencia directa con *los procesos de desarrollo y cambio de las poblaciones escolares*⁹ (en un sentido más amplio con los sujetos colectivos) y sus comportamientos académicos, esto es, con los patrones del desempeño académico de la población estudiantil. En ese orden de ideas, los tipos de problemas y objetos que están involucrados en el nivel de las poblaciones se encuentran, en primera instancia, en las dimensiones macro, por lo que este recorte de realidad del rezago escolar se ubica en el plano de los contenidos que habitualmente trabajan la sociología y la demografía escolares. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar otro recorte de realidad educativa del rezago que abarca problemas distintos y objetos que se localizan fundamentalmente en la dimensión micro: nos referimos a la línea de trabajo del atraso o retardo en el aprendizaje. Este ámbito del atraso tiene por unidad de análisis a los sujetos individuales y sus problemáticas cognoscitivas. Desde esta óptica, los comportamientos individuales están asociados al desarrollo del aprendizaje, campo opuesto aunque no independiente del de los comportamientos académicos estructurales de la población escolar.

Por las consideraciones anteriores, el rezago escolar en el nivel superior lo ubicamos, para los fines y tratamiento de este artículo, en el ámbito de la realidad universitaria de *las poblaciones estudiantiles*, ámbito que está en un nivel analítico distinto del de los Problemas individuales del desarrollo en el aprendizaje, ya que el estudio de las poblaciones supone la construcción de problemas y objetos estructurales, y además se enfoca con otros modos de análisis.

Rezago y desempeño académico

No existe una fórmula de implicación necesaria entre el rezago y lo que genéricamente se entiende por fracaso escolar,¹⁰ y entre rezago y aprovechamiento en el aprendizaje. Estas relaciones merecen una consideración aparte, ya que son fuente de múltiples apreciaciones, muchas de ellas apresuradas, que atribuyen siempre a los alumnos rezagados condiciones negativas de desempeño académico. Sin embargo, es necesario apuntar que el alumno atrasado en el curso de la carrera universitaria no se encuentra en esa circunstancia obligadamente por incapacidad en el aprendizaje escolar. El rezago, si bien puede tener una implicación directa con los antecedentes escolares, no es un problema que se explique exclusivamente por los historiales académicos de los estudiantes, por más que el campo de acción inmediato del rezago sea la escuela, en nuestro caso la Universidad, y más concretamente el proceso educativo. Insistir en el lugar común que asocia como implicación causal del rezago una lógica vinculada únicamente al comportamiento académico, corre el riesgo de perder de vista la complejidad misma del fenómeno y, para el caso, de hacer un diagnóstico alejado de la realidad. El cuadro 1 nos servirá para apoyar este razonamiento.

CUADRO 1				
POBLACIÓN DE REINGRESO A LICENCIATURA DE LA UNAM QUE REANUDA ESTUDIOS POR CAUSA DE INTERRUPCIÓN				
Años		1983	1984	1985*
Población total que Interrumpió estudios	ABS	13351	13946	16221
	%	100 %	100 %	100 %
Horario de trabajo	ABS	4272	4158	4874
	%	32.0	29.8	30.0
Económica	ABS	2016	2471	2630
	%	15.1	17.7	16.2
Familiar	ABS	1789	2220	2564
	%	13.3	15.9	15.8
Saludos cordiales,	ABS	1673	1915	2269
	%	12.5	13.7	14.0
Académica	ABS	1420	1178	1452
	%	10.6	8.4	8.9
Otra causa	ABS	1750	1789	2007
	%	13.1	12.8	12.4
Sin respuesta	ABS	440	215	425
	%	3.3	1.5	2.6

Fuente: Elaboración a partir de los Anuarios estadísticos de la UNAM.

*La información que se presenta incluye hasta 1985 porque hasta ese año se registraron tales atributos.

En dicho cuadro observamos las "causas" de interrupción temporal de los estudios, que de ante mano podemos considerar como una de las situaciones escolares que configura el rezago de la población que reingresa a las licenciaturas en la UNAM. Llama la atención que del conjunto de razones que esgrimieron los alumnos como "causa" de haber suspendido temporalmente los estudios, se encuentre en último lugar la cuestión académica, teniendo porcentajes de participación, en relación con el total de la población que los interrumpió, del orden del: 10.6 por ciento para 1983, 8.4 por ciento para 1984 y 8.9 por ciento para 1985. De acuerdo con este cuadro, las razones extraescolares son las que tienen, en consecuencia, un peso más decisivo que la "causa" académica en la interrupción temporal de los estudios.

Comparando las "causas" de interrupción temporal de los estudios de licenciatura con las del bachillerato de la UNAM, encontramos tendencias parecidas. Para la interrupción en la licenciatura observamos, a partir de este cuadro 1, que las razones extraescolares, en concreto las que se refieren a cuestiones económicas, familiares y de salud, representaban, en conjunto, para el año 1983, el 40.9 por ciento para 1984, el 47.3 por ciento, y para 1985, el 46 por ciento del total de "causas" registradas. Por lo que respecta al grupo de estudiantes asignados a licenciatura en el ciclo 1989-1990, por concurso de selección y por pase reglamentado, y que indicaron haber interrumpido temporalmente los estudios de bachillerato, las razones económicas, familiares y de salud representaron el 35.5 por ciento del total de "causas".¹¹

Vale la pena mencionar que el problema de los abandonos temporales, como situaciones de rezago, no puede seguir considerándose como sinónimo de fracaso escolar, puesto que las circunstancias que llevan a los alumnos a interrumpir no se emparentan siempre como hemos podido observar con el significado negativo del fracaso. Vincent Tinto plantea con claridad este problema en los siguientes términos:

no sorprende que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente interrumpan sus estudios para incorporarse tiempo

después. Etiquetar estos comportamientos como abandono en el sentido de fracaso es, en efecto, desconocer la importancia tanto de la maduración intelectual como del impacto que se supone tiene la Universidad sobre el proceso de desarrollo individual.¹²

La concepción dominante que califica el fracaso escolar tiende a inscribirlo en una lógica estigmatizante y en un círculo de competencia para lograr la supervivencia, esto es, la permanencia y el egreso del "más apto". Pero el "más apto" no siempre es el mejor preparado académicamente, ya que la lógica de la permanencia y el egreso de las universidades no se rige siempre por patrones de aptitud académica, pues como lo han demostrado diversos estudios, la persistencia escolar está condicionada por una gama muy amplia de factores externos e internos a la institución, entre los que tenemos los factores no académicos, relacionados estrechamente con los orígenes sociales y culturales de los estudiantes,¹³ los factores que definen las subculturas estudiantiles y los ambientes institucionales propicios para la permanencia en la Universidad,¹⁴ entre otros.

Por lo tanto, la dicotomía éxito-fracaso no está sustentada en criterios totalmente objetivos y propicia, por ende, juicios predominantemente subjetivos. A la par, todas esas circunstancias contribuyen a crear en las estructuras, producciones y prácticas simbólicas de las relaciones sociales una "cultura del fracaso y del fracasado" en los ámbitos escolar, familiar y social; situación que corre el riesgo de aceptar como naturales fenómenos como el rezago escolar, como las reprobaciones, los abandonos y las deserciones.¹⁵ Cabe destacar, sin embargo, que la institución escolar y las estructuras de selectividad y desigualdad que la acompañan han llevado a institucionalizar el fracaso como parte de su funcionamiento y quehacer cotidiano.¹⁶

Existen pues varios elementos que permiten refutar, o por lo menos cuestionar, la idea de que la esfera académica funciona unívocamente en la explicación de todas las facetas del rezago- tomemos en cuenta que el cuadro 1 señala sólo un plano de realidad del atraso escolar. Lo importante es que se ha empezado a generar un mayor número de evidencias empíricas y de reconocimientos teóricos que coinciden en la necesidad de diversificar las explicaciones en el terreno de las causalidades de los comportamientos académicos¹⁷

Límites de las explicaciones unívocas

Las determinaciones denominadas "en última instancia" que se aplican también en el terreno de la educación al hablar del rezago, han empezado a perder terreno ante el reconocimiento de que el panorama de la educación superior contemporánea es más complejo de lo que al inicio se había considerado. Por ejemplo, los mecanismos de la desigualdad de oportunidades escolares y los procesos de selectividad adquieren en la realidad una amplia gama de matices,¹⁸ con lo que la explicación de los mismos ya no es suficiente apelando exclusivamente a los factores unidimensionales, como bien dice Raymon Boudon:

Es necesario reconocer que las teorías dominantes en materia de desigualdad de oportunidades ante la enseñanza son generalmente unifactoriales, pues dan la explicación del fenómeno por un factor único, que es la herencia cultural o la diferenciación de los sistemas de valores según las clases. La ventaja principal de las teorías unifactoriales es, evidentemente, la simplicidad. Y la ventaja principal de la simplicidad, la de poder pretender una amplia audiencia.¹⁹

Podemos concluir que la crisis de las causalidades finales -noción precientífica según Boudon- es sintomática del nuevo momento de desarrollo de los sistemas universitarios. El crecimiento explosivo de la matrícula desde los años sesenta y la relativa incorporación de los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la Universidad han configurado un panorama que se resiste a las explicaciones sencillas.

En ese sentido, el debate que busca dirimir cuáles factores de los que confluyen en la Universidad -tanto los endógenos como los exógenos- son los que predominan en la determinación de los problemas escolares, aún sigue vigente. Sin embargo pocos son los que se arriesgan a emitir un juicio, definitivo sin haber ponderado detenidamente el conjunto de mediaciones y transformaciones que se dan en los nexos de la Universidad con las distintas esferas de la realidad social. A este respecto es interesante la propuesta que hacen Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín, de establecer un nexo de "correspondencia-contradicción" entre la práctica escolar (endógena) y la práctica social (exógena) en la interpretación del rezago escolar:

La riqueza que podría tener este enfoque para nuestro análisis es que permitiría *interpretar el rezago escolar como el resultado de la contradicción que surge entre la práctica escolar (como un proceso que tiende a la reproducción) con la práctica social de los sujetos históricamente desfavorecidos.* " no incorporación, la repetición y el abandono escolar pueden ser la respuesta a una práctica escolar concebida de acuerdo con valores y objetivos impuestos por una cultura particular, expresada mediante sus propios códigos o símbolos, en interacción dialéctica con situaciones y contextos históricos concretos de los sujetos que se pretende educar.²⁰

Factores del rezago

El punto anterior es de especial importancia cuando se analiza con detalle los niveles y factores que actúan en el rezago escolar, pues advertimos que aquí tampoco está dicha la última palabra. Asimismo, las relaciones del atraso con otros fenómenos del recorrido escolar son vistas desde muy distintas perspectivas. A efecto de ilustrar parte del debate generado, presentamos a continuación algunas conclusiones puntuales a las que han llegado algunos expertos en educación a partir de trabajos de investigación específicos.

Ernesto Schiefelbein ha insistido, desde hace varios años, en que se ha subestimado la magnitud de la repetición escolar en toda América Latina, puesto que los métodos de cálculo que han utilizado las Oficinas de Estadística de los Ministerios de Educación no captan de manera precisa y sistemática las tasas de transición escolar de un año al siguiente, con lo que se "pierde" en el registro un monto considerable de alumnos repetidores. Al mismo tiempo, afirma, se ha sobreestimado el peso de la deserción en los procesos escolares, lo que ha ocasionado, a su vez, que se atribuya la ineficiencia con que opera el sistema educativo a factores externos. Como contraparte, estima que la repetición está dada en gran medida por factores internos de la escuela, por lo que es factible elevar su nivel de eficiencia si se introducen medidas internas de ajuste.²¹

Jorge Graciarena, por su parte, en un estudio que data ya de más de 20 años, analiza la información de un censo aplicado en la Universidad de Uruguay y retoma las posibles causas del retraso en los estudios y de la deserción, planteando un cuerpo de hipótesis y algunos rumbos futuros de la investigación en esta área." Con mayor amplitud que Schiefelbein, Graciarena parece estar de

acuerdo en que los factores internos de la escuela son circunstancias claves de definición del atraso y la deserción, fenómenos que considera íntimamente ligados, a tal grado que "se puede pensar que el retraso es en muchos casos una etapa que precede a la deserción como parte de un proceso común que reconoce las mismas causas" ;²³ desde luego, sin llegar al extremo de hacerlos fenómenos idénticos o fusionados en un sólo fenómeno. Bajo esta perspectiva propone dos hipótesis complementarias, resultado de análisis de la información del censo: la hipótesis 1 considera que el trabajo académico laxo y poco exigente en el cumplimiento cotidiano de las labores escolares, tiende a integrar débilmente al estudiante con la universidad; la hipótesis 2 plantea que cuando se dan las condiciones de la hipótesis 1 y además se van presentando otro tipo de actividades no académicas, entre ellas las ocupaciones remuneradas, se crean situaciones propicias para desembocar en el retraso y en la deserción. Esta segunda hipótesis deriva de una observación especial que llevó a cabo el autor: al ser interrogados los alumnos sobre las causas de su retraso, un alto porcentaje lo atribuyó al hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Sin embargo, al examinar detenidamente los porcentajes de estudiantes que trabajaban y las cargas y horarios de trabajo que tenían, Graciarena pudo constatar que los alumnos trabajadores representaban sólo una proporción menor en relación con el total de estudiantes matriculados y que había una gran flexibilidad en cuanto al tipo de trabajo desempeñado. Además, al relacionar esto con los índices de rezago, del orden del 80 por ciento para toda la matrícula, se encontró con un panorama que no coincidía plenamente con lo expresado por los alumnos, por lo que llegó a la conclusión que se desprende de la segunda hipótesis.

Incorporamos a este breve panorama también una investigación ya clásica sobre el tema, que coordinó Carlos Muñoz Izquierdo hace más de diez años en México, titulada: "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo".²⁴ Si bien esta investigación está dedicada a la educación básica, vale la pena retomar algunas de sus consideraciones y hallazgos con el objeto de confrontarlas con la situación de la educación superior. En principio, este estudio concluye que: "la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de 'atraso escolar relativo'",²⁵ con lo que coincide plenamente con Graciarena al establecer un nexo de correspondencia entre estos dos fenómenos escolares. Particularizando en el retraso escolar se advierte que éste tiene un proceso cíclico que hace que se reproduzca a sí mismo de manera sistemática. Pero, contrariamente a los dos trabajos mencionados, este estudio señala enfáticamente que la dimensión socioeconómica interviene de manera decisiva en la configuración del atraso escolar. Otro aspecto importante que se pudo apreciar se refiere a que el rezago es visto por los profesores de modo negativo, lo que ocasiona que sus actitudes muestren menor interés en los alumnos retardados y refuercen, por lo tanto, los sentimientos de frustración de estos alumnos.

Por último un estudio realizado por Luis Muellé sobre el estado del arte de la educación básica en la década de los ochenta,²⁶ introduce un circuito amplio de relaciones escolares en que se mueven diversos fenómenos escolares, entre ellos el rezago:

Inicialmente se suele producir el *ausentismo*, es decir, a falta reiterada de asistencia a la escuela, que hace que el alumno comience a tener serias lagunas en *su* formación y en *su* instrucción. Cuando este ausentismo alcanza un grado total dentro del curso escolar, se produce el *abandono*, que no es necesariamente deserción, ya que el alumno que abandona puede volver a la misma escuela o a otra distinta en el curso siguiente. El ausentismo y el abandono suelen ser las principales causas de que se produzca la *repetición* de curso, independientemente de que esto también pueda deberse a la falta de capacidad en el alumno de obtener la suficiencia necesaria para ser promocionado. Cuando el abandono es total, de tal forma que el alumno no vuelve a la escuela antes del límite final de *su* edad escolar, se produce la *deserción* " (Subrayados nuestros)²⁷

Las dimensiones, niveles y relaciones esbozados en los cuatro estudios reseñados dan cuenta de las características generales con que suele ser analizado el fenómeno del rezago escolar en Latinoamérica. Independientemente de las especificidades de cada nivel educativo, podemos derivar de estas experiencias una lógica de razonamiento que nos aproxime a lo que sucede en nuestro contexto, lugar y tiempo.

Hacia una construcción del objeto de estudio del rezago

La primera conclusión que se desprende del examen de los trabajos anteriores es que el fenómeno del rezago escolar no se presenta como un hecho aislado; por el contrario, mantiene fuertes vínculos con otras problemáticas escolares, en particular con la deserción. En otros trabajos hemos establecido la relación condicionante que se da en el interjuego del atraso y la deserción escolares y su impacto directo en los niveles de eficiencia terminal de las universidades.²⁸ La conjunción del rezago y la deserción al definir los comportamientos de la eficiencia terminal de las instituciones escolares obliga a cualquier acción que quiera incidir en los índices de eficiencia institucional a presentar necesariamente una estrategia de atención al rezago. Con esa perspectiva relacional podemos ahora identificar un circuito problemático que actúa en el proceso escolar y en el que se inscribe el rezago: ausentismo -acreditaciones extemporáneas o con modalidades extraordinarias - reprobación - repetición - abandonos temporales - deserción - retardo en la titulación.

La gama de posibles relaciones en este circuito es tan amplia como la posibilidad de comportamientos escolares que se presentan en la realidad. Esto quiere decir que no existen indispensablemente patrones de secuencia lineal; por ejemplo, para que se presente la deserción no es condición obligada registrar un orden secuencial de situaciones escolares. Esto no se da para todos los casos precisamente porque el proceso escolar no tiene implícita una lógica de racionalidad. En la medida en que las prácticas de los diversos sujetos, sus vínculos y acciones se van entrelazando en la vida escolar, se van perdiendo, a su vez, las regularidades exactas. Es importante anotar también que los procesos azarosos y las no regularidades son componentes reales que se manifiestan con mayor frecuencia de lo que uno espera, ya que son fiel reflejo de la compleja actuación de sujetos reales y de las prácticas que promueven. Boudon, para otro caso, resalta esta situación, que él denomina "finalismo" en los siguientes términos:

Es [...] imposible dar cuenta de la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza por medio de la hipótesis de la sumisión de los individuos a las regularidades perceptibles a nivel de la sociedad en su conjunto.

Esta hipótesis

...somete los individuos a las regularidades estadísticas, planteando el principio de que estas regularidades estadísticas, se proyectan a nivel del medio perceptible (ninguno de mis compañeros, hijos de obreros, ha ingresado en la universidad, luego no se puede ingresar en la universidad cuando se es hijo de obrero). Esta hipótesis es igualmente inadmisibles, por una parte, porque excluye por principio todo cambio, por otra, porque es [...] de tipo teológico.²⁹

Si se hace una analogía con esta observación de Boudon, podemos decir que por el hecho de haber interrumpido temporalmente los estudios no se va a producir en forma automática la deserción, a pesar de que ciertos trabajos empíricos subrayen esa consecuencia, ya que reduciríamos el análisis al extrapolar esa evidencia y convertirla en ley universal.

En el otro extremo se encuentra el voluntarismo, que da preeminencia a las acciones y motivaciones de motu proprio. Esta posición olvida las esferas de acción colectiva que dan sentido y significado al entramado de las relaciones sociales. No hay que olvidar que las decisiones que adopta un sujeto para permanecer o abandonar la escuela están mediadas por un sinnúmero de circunstancias personales, familiares, culturales, de grupo, de clase, etcétera.

Los mecanismos por los que se presenta la decisión de continuar o abandonar han sido objeto de diversas interpretaciones. Una de las más difundidas considera el proceso de integración del estudiante con la universidad y su compromiso con las metas individuales, institucionales y sociales, como las claves de la decisión elegida:

la interacción entre el compromiso individual para lograr la meta de completar los estudios universitarios y el compromiso con la institución, determina la decisión individual de abandonar o no la universidad y las formas particulares que tendrá ese abandono³⁰.

Otra interpretación se inclina por entender la naturaleza de esas decisiones en función de la posición social de los sujetos escolares:

La "supervivencia" de un individuo en el mismo sistema escolar o en una ramificación particular del sistema escolar, *depende de un proceso de decisión cuyos parámetros son las funciones de la posición social* o posición de clase. Por su posición, los individuos o las familias tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios anticipados que se vinculan a una decisión.³¹

Tanto el finalismo como el voluntarismo impiden ahondar en los complejos mecanismos mediante los cuales se va estructurando un comportamiento escolar. Requerimos, por tanto, abrir la reflexión a una estructura de razonamiento que más que preocuparse por las "causas" que originan el rezago escolar, intente construir los campos problemáticos en que deviene el atraso y permita consolidar la identificación de los niveles de la realidad universitaria que actúan en él, así como establecer el conjunto de articulaciones que tiene el rezago con los demás fenómenos escolares y con el proceso escolar en su totalidad. En suma, este proceso es el camino idóneo para construir el objeto de estudio del problema del rezago en la Universidad.

Por otra parte, independientemente de las explicaciones que atribuyen la causa última del rezago a factores externos a éste, parece que hay consenso, entre los autores revisados, en que el retraso escolar, dado que tiene estrechas relaciones con los factores internos de la escuela, es un problema que se puede ir resolviendo parcialmente con estrategias integrales desde la propia institución escolar. Esto alienta, desde luego, a la línea de investigación educativa en esta área y, por supuesto, también a la Universidad como institución social. No obstante, se debe establecer con reserva las posibilidades de la escuela, puesto que diversos estudios con distintas posturas teórico-metodológicas han establecido, desde hace varios años, que la incidencia de las variables escolares (formación de profesores, nuevas metodologías didácticas, etc.) sobre la relación entre "éxito" escolar y origen social es muy débil; buena parte de las correlaciones realizadas han resultado ser negativas.³²

Por lo tanto, el rezago en la enseñanza superior abarca, desde nuestro punto de vista, un campo de problemas que tiene que ver con resultados escolares y con tipologías de comportamiento académico de la población de estudiantes universitarios; problemas que pueden ser vistos como de eficiencia interna o de calidad académica, dependiendo del enfoque que se adopte. En forma global, este campo al que hacemos referencia configura el carácter de los atrasos o retardos que presentan los estudiantes de licenciatura al cursar las respectivas carreras profesionales y que se expresan en un conjunto de situaciones escolares, como las siguientes:

- La no aprobación de asignaturas en los grados o ciclos escolares previstos.
- La no aprobación acumulada, que obstaculiza la promoción a grados o ciclos subsecuentes o a líneas de materias seriadas.
- La repetición de cursos no aprobados.
- La repetición de cursos no concluidos por abandono o por no haber presentado examen ordinario (categoría del no presentado).
- La acreditación de asignaturas con el recurso del examen extraordinario, siempre y cuando se esté en los límites de tiempo permitidos para estar inscrito regularmente en la licenciatura respectiva³³.
- La acreditación de asignaturas exclusivamente con el recurso del examen extraordinario, como consecuencia de haber rebasado los plazos para la inscripción regular a la carrera.
- La acreditación de asignaturas a destiempo de las secuencias curricularmente planeadas y programadas.
- Atraso en el cumplimiento proporcional de los créditos de que consta una determinada carrera.
- Atraso en el cumplimiento de los requisitos académicos para el egreso (servicio social, prácticas, idiomas, etc.).
- Los abandonos temporales de la universidad y la reincorporación a cohortes escolares distintas a las del primer ingreso.
- Retardo en la titulación de los egresados

El peso específico de cada una de estas situaciones escolares en el proceso educativo es muy distinto, de ahí que no son necesariamente homogéneas ni equivalentes o comparables; por ejemplo, la no aprobación de una materia escolar determinada no guarda proporción con los abandonos temporales o con el retardo en la titulación. Sin embargo, las situaciones escolares tienen una matriz común que las aglutina y que, en última instancia, sirve para delinear los contornos analíticos de la problemática: nos referimos a la tendencia en la irregularidad de los ritmos de avance escolar. Esta irregularidad de la trayectoria escolar se manifiesta en dos dimensiones fundamentales: 1) de temporalidad, 2) de desempeño académico.

La primera dimensión incluye dos tipos de desfases producidos durante la formación profesional en el nivel de licenciatura: el primer tipo de desfase se manifiesta cuando un sector de la población estudiantil utiliza un margen de tiempo más amplio que el estipulado para cursar la carrera universitaria³⁴; el segundo tipo se establece en el momento en que se da un proceso de reinserción en otras cohortes³⁵ distintas de la del ingreso original, como consecuencia de la interrupción temporal de los estudios.

La segunda dimensión tiene relación con los resultados escolares “insatisfactorios” o “deficitarios” que alteran, estancan, retardan u obstaculizan el avance escolar, como la no aprobación y la repetición, con sus consecuentes modalidades. Las combinaciones entre los elementos de cada

dimensión y los re juegos en cada una sugieren comportamientos académicos multivariados, lo que indica que el rezago escolar no es un fenómeno univoco.

El rezago en la UNAM

Como ya se mencionó, son pocos los estudios dedicados a analizar el fenómeno del retardo escolar en la UNAM. La información existente está muy dispersa y es manejada con diversos procedimientos metodológicos, por lo que es difícil tener un patrón consistente de hechos. Asimismo, la diversidad de definiciones e interpretaciones del rezago impide homogeneizar el problema, pero sí es posible identificar algunos hechos relevantes que bordean la naturaleza del rezago en nuestra institución.

En primer lugar, existen algunos indicadores escolares que reflejan, a grosso modo, la magnitud del rezago. Tal es el caso de la eficiencia terminal, que da razón del porcentaje de alumnos egresados en relación con el momento de ingreso de la misma cohorte. Así, para el periodo 1970-1978 la UNAM tuvo una eficiencia terminal del 44 por ciento³⁶. Esto, significa que al menos el 56 por ciento de los alumnos se encontraban rezagados en su avance escolar. Desde luego, y como ya lo remarcamos, las cifras de eficiencia terminal incluyen a los retrasados y a los desertores, pero el dato derivado del indicador nos lleva a una primera aproximación al problema.

Con el análisis de la aprobación y la reprobación escolares nos encontrarnos con otro cuerpo de indicadores que nos acercan al fenómeno del rezago. En un trabajo que examina el caso de la generación de estudiantes que iniciaron sus estudios en 1979 en la Facultad de Economía de la UNAM, y que utiliza los indicadores de aprobación y reprobación, se encontró que del octavo al décimo semestre de la carrera de economía más de la mitad de los alumnos matriculados en la cohorte adeudaban aún materias de los primeros semestres del plan de estudios: 52.3 por ciento, 64.4 por ciento y 74.1 por ciento, respectivamente³⁷. Al analizar con detalle el caso de los movimientos académicos de dicha generación de estudiantes, se hace evidente que el gran problema de su recorrido escolar es precisamente el rezago. Esto nos lleva a afirmar, parafraseando a Ernesto Schiefeibein, que en la UNAM hay una subestimación del problema del rezago y una sobreestimación de la magnitud de la deserción. Tal situación no nos debe sorprender, puesto que históricamente se ha prestado más atención a la deserción, debido a la creencia de que este fenómeno pone en entredicho la democratización de las oportunidades de escolarización. Al igual que la deserción, el rezago es también un problema de permanencia escolar - para la institución, de retención por lo que ambos fenómenos en conjunto comparten un área de problemas comunes. Es necesario insistir en que las políticas de acceso a la educación universitaria siempre tenderán al fracaso si no se considera una política específica para la retención de los estudiantes. Pero no con el objetivo de mantenerlos indefinidamente en la institución en calidad de rezagados, sino para mejorar los niveles de calidad de la formación universitaria y para abarcar mayor número de estudiantes; en otras palabras, tener como aspiración la democratización de la enseñanza implica consolidar políticas claras de retención escolar.

Los cuadros 2 y 3 presentan otra perspectiva del problema del rezago.

CUADRO 2 POBLACIÓN DE REINGRESO A LICENCIATURA DE LA UNAM DESPUÉS DE UNA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS			
AÑOS	POBLACIÓN TOTAL DE REINGRESOS ABS	POBLACIÓN QUE INTERRUMPIÓ ESTUDIOS ABS	%
1980	111457	11459	10.3
1981	103250	12130	11.7
1982	116896	26326	22.5
1983	117704	13351	11.3
1984	110746	13946	12.6
1985	107140	16221	15.1

Fuente: Elaboración a partir de los *Anuarios estadísticos* de la UNAM.

CUADRO 3 POBLACIÓN DE REINGRESO A LICENCIATURA DE LA UNAM QUE REANUDA ESTUDIOS POR NÚMERO DE SEMESTRES QUE INTERRUMPIÓ				
No. DE SEMESTRES INTERRUMPIDOS		1983	1984	1985
POBLACIÓN QUE INTERRUMPIÓ				
UN SEMESTRE	ABS	3645	3692	5355
	%	27.3 %	26.5 %	33.0 %
DOS SEMESTRES	ABS	4993	5241	5220
	%	37.4 %	37.6 %	32.2 %
TRES SEMESTRES Y MÁS	ABS	4713	5013	5646
	%	35.3 %	35.9 %	34.8 %
POBLACIÓN TOTAL QUE INTERRUMPIÓ	ABS	13351	13946	16221
	%	100 %	100 %	100 %

Fuente: Elaboración a partir de los *Anuarios estadísticos* de la UNAM.

En el cuadro 2 observamos que los porcentajes de la población que reanuda estudios después de una interrupción son significativos, aunque no mayoritarios, lo cual no resta desde luego importancia al hecho, sobre todo cualitativa: para el periodo 1980-1985 un promedio del 14 por ciento de la población total de reingreso había interrumpido estudios. En ese sentido es evidente que en la primera mitad de la década de los ochenta se dio una tendencia más o menos estable en esta modalidad del rezago.

El cuadro 3, por su parte, muestra que de la población que interrumpió estudios, los montos más considerables están en el abandono temporal de uno o dos semestres; así, las interrupciones en ese número de semestres fueron del 64.7 por ciento para 1983, 64.1 por ciento para 1984 y 65.2 por ciento para 1985.

Estos datos, en conjunto, dejan ver, en parte, la magnitud y las características del rezago escolar en las licenciaturas de la UNAM. Su importancia está dada no por su carácter mayoritario, como lo hemos anotado antes, sino por las implicaciones que tiene para el curso del proceso escolar institucional y por sus repercusiones en el proceso de formación profesional con que está comprometida la institución.

Consideraciones finales

Este breve panorama nos proporciona suficientes elementos para considerar que el rezago escolar es un problema de primer orden en la educación superior y en especial en la vida de la UNAM. La diversidad de factores que confluyen hacen particularmente complejo el problema y explica las limitaciones obvias de los esquemas interpretativos cuando privilegian uno o sólo algunos de los factores y/o variables que intervienen en su configuración como comportamiento escolar.

Sólo nos resta insistir en la necesidad de ahondar en los estudios sobre el rezago a partir de algunas consideraciones como las siguientes:

- El atraso escolar no sólo se encuentra en la repetición de asignaturas, como hemos podido examinar en este artículo. Por el contrario, el atraso se expresa de múltiples formas, de modo que para contar con una perspectiva de conjunto es necesario abordar el problema desde diversos ángulos de la realidad universitaria.
- Ciertos comportamientos del atraso se relacionan con la flexibilidad curricular que muestran buen número de carreras de la UNAM. De alguna manera coincidimos con Graciarena en cuanto al planteamiento de que la escasa integración del estudiante con la Universidad lo desmotiva para continuar el entrenamiento profesional que recibe. Esta situación, si bien no se puede generalizar, representa, sin embargo, una problemática que requiere ser estudiada más a fondo, puesto que su nivel de ocurrencia parece que aumenta paulatinamente.
- El estudio del rezago en la UNAM tiene que considerar los vínculos que tiene este fenómeno con otros comportamientos escolares y con el proceso escolar en su conjunto.

NOTAS:

1. En adelante utilizaremos por convención los términos de rezago atraso, retraso o retardo como sinónimos. No desconocemos que estos términos tienen significados y usos distintos en la psicología del aprendizaje, en la psicopedagogía o en la demografía y sociología escolares, como veremos más adelante. No obstante, para los fines de este artículo haremos un uso más flexible de los términos en cuestión.
2. Algunos de estos trabajos se mencionan a lo largo del artículo.
3. Cfr. *COPLAMAR Necesidades esenciales de México. Situación actual y perspectivas al año 2000*. 2 Educación. México, COPLAMAR-Siglo XXI, 1982, 190 pp. (Consultar principalmente el anexo metodológico en el apartado 3, denominado "Población sin el mínimo educativo" pp. 130-137.)
4. "En 1970 la población de 15 años y más sin el mínimo educativo de primaria ascendía a cerca de 18.3 millones de personas, es decir, aproximadamente el 70 por ciento del grupo de edad. Para 1980 tal cifra asciende a cerca de 23 millones de personas, representando alrededor del 60 por ciento del grupo de edad". Ibidem, pp. 54-5

"Para 1988 el rezago acumulado en primaria era de 25.3 millones de mexicanos. El rezago acumulado en educación básica primaria y secundaria- ascendía a los 30.3 millones". H. Aguilar Camín, G. Guevara Niebla, P. Latapí y R. Cordera Campos, "Círculos viciosos educativos en un país de reprobados" (Resumen y conclusiones de la investigación *El desafío educativo*), en: El Nacional, año LX, tomo VIII, núm. 21541, México, DF., martes 31 de enero de 1989, primera plana.

En 1989 el rezago acumulado de primaria y secundaria fue de 36 millones de personas, distribuidos de la siguiente manera: 20 millones que no han terminado la educación primaria y 16 millones que no han concluido la secundaria. Cfr. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México, Poder Ejecutivo Federal, 202 pp., p. X.
5. La transición demográfica que se está produciendo como efecto de la disminución de los índices de natalidad y el aumento en los ritmos de crecimiento de la demanda en la educación media y superior, está recomponiendo la pirámide de la población escolar, de tal manera que ya se observa una disminución relativa de la demanda de la educación primaria en los siguientes términos: en 1980 este nivel representaba el 70 por ciento de la matrícula total del sistema educativo mexicano; para 1988 disminuyó al 57 por ciento y se estima, de continuar la actual tendencia, que llegará al 45 por ciento en 1994 y al 30 por ciento en el año 2000. Ibidem.
6. Por demanda potencia en la educación superior nos referimos a la totalidad de individuos que por el sólo hecho de encontrarse en el grupo de edad correspondiente a ese nivel son elegibles para ingresar a las instituciones de educación superior. Cfr. Roberto A. Rodríguez Gómez, "Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares", en: V. Tinto, F. Martínez Rizo et al, *La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. México, Programa Integral para el Desarrollo de Las Instituciones de Educación Superior (PROIDES), Proyecto 5.2: Eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) ANUIES-SEP, 1989, 299 pp., pp. 225-289, p. 234.
7. Aunque el grupo de edad 20-24 es un referente que se utiliza para sistematizar y normar la información de ese estrato poblacional con el nivel de la educación superior, y que sirve además como patrón de comparación internacional, lo cierto es que se ha *venido* dando una recomposición en la estructura de edades con la que habitualmente se realizan las

comparaciones para estimar los montos de las matrículas correspondientes en cada nivel educativo. Así, se observa en la UNAM desde hace muchos años que los ingresos a licenciatura en edades inferiores al rango 20-24 son cada vez más frecuentes, en las edades de 17, 18 y 19 años, con lo que se está consolidando una tendencia de "rejuvenecimiento" de la población escolar universitaria. En el otro extremo, la población de más de 24 años que ingresa a la Universidad, si bien no es de una cuantía excepcional, sí conforma una subpoblación que amerita considerarse. Las tasas de participación del grupo de edad de 17-19 años que ingresa a las licenciaturas de la UNAM son del siguiente orden: 27.9 por ciento para 1980; 52.1 por ciento para 1981; 25.2 por ciento para 1982, y 63.6 por ciento para 1989. *Cfr. Anuarios estadísticos de la UNAM y Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM 1989-1990*. México, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos, UNAM, agosto de 1990, 238 pp., pp. 181 y 215.

En una investigación sobre la composición social de la población estudiantil de la UNAM, Milena Covo llega a la misma conclusión de la incorporación de sectores cada vez más jóvenes a las licenciaturas de la UNAM después de 1980: para 1985, el 29.4 por ciento de los estudiantes de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM tenían edades de 18 años o menos. Milena Covo, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985" en: Ricardo Pozas Horcasitas (Coordinador), *Universidad nacional y sociedad* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM y Miguel Ángel Porrúa Ed., 1990 (Colección México: actualidad y perspectivas), 389 pp., pp. 29-136, p. 43

8. Para 1985 la proporción de inscritos en licenciatura a nivel nacional representaba sólo el 12.6 por ciento de la población total del grupo 20-24 años. *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*. Anexos, Cuadro 7. Publicado en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XV, núm. 60, ANUIES, 1986, 162 pp.
9. El procedimiento congruente para captar los mecanismos de cambio de las poblaciones escolares es el método de análisis de flujos de alumnos: "Las estadísticas sobre flujo de alumnos señalan de qué manera cierto número de alumnos, con un nivel educacional dado en un momento del tiempo, se distribuye en diversas situaciones al cabo de un intervalo de tiempo dado". Ernesto Schiefelbein, "Métodos para examinar antecedentes sobre repetición", en: *La Educación*. Revista *Interamericana de Desarrollo Educativo*, años XXIII, núm. 81, OEA, Washington, D.C., 1979, pp. 9-38, p. 9.
10. En la literatura sobre el fracaso escolar es común identificar a éste con el bajo aprovechamiento en la escuela, con las dificultades para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela, con la repetición y, por ende, con el rezago escolar. *Cfr. Ma. Teresa Bravo M., Diana Carbajosa M. et al., El fracaso escolar. Análisis y perspectivas* México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM, 1988 (Cuadernos del CESU, núm. 11), 70 pp.
11. *Cfr. Perfil de aspirantes asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM. 1989-1990, op. cit., pp. 188 y 221.*
12. Vincent Tinto, "Defining Dropout: A Matter of Perspective" en: *New Directions for Institutional Research*, núm 36, Jossey-Bass, Inc., 1982. Número coordinado por Ernest T. Pascarella, con el título de: *Studying Student Attrition*, pp. 3-15, p. 5.
13. "La observación preliminar del fenómeno de la deserción indicaba que éste constituía el resultado final de un proceso continuo de exclusión en el que las habilidades individuales de los estudiantes y su capacidad para aplicarlas al proceso educativo escolar sólo era una parte de la causa"...

"Dudo que ninguna de las características que han sido analizadas en este trabajo se refiere a capacidades individuales ni, en lo general, al fruto directo de los esfuerzos académicos de

los estudiantes, los datos ofrecen argumentos sólidos contra el mito de la igualdad de oportunidades en el acceso a la Universidad, así como el resultado de la trayectoria del estudiante una vez dentro de ella. Milena Covo, "Algunas condiciones no académicas de la deserción", en: Leticia Mayer, Celia Ramírez et al., *Nuevas perspectivas críticas sobre la Universidad México*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM, 1989. (Cuadernos del CESU, núm. 16) pp. 55-77, pp. 58,70-71.

14. Vincent Tinto retoma las propuestas que han hecho diversos investigadores en torno a la existencia de subculturas estudiantiles dominantes y subordinadas y su impacto en el ethos institucional reconocido consensualmente, de lo cual dependerá la decisión de los sujetos de mantenerse o abandonar la Universidad; cuando haya una liga más cercana a los ambientes, valores, actitudes, creencias y patrones de conducta propios de la vida institucional central, se estará en mejores condiciones de permanecer en la institución; asimismo; cuando se pertenece a una subcultura marginal a ese ethos institucional, se cuestiona más frecuentemente la permanencia. Vincent Tinto. *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press, 1987, 246 pp., pp. 58-60

Cfr. también: Carl Simpson, Kathryn Baker & Glen Mellinger, *Conventional Failures and Unconventional Dropouts: Comparing Different Types of University Withdrawals*", en: *Sociology of Education A Journal of Research in Socialization and Social Structure*, vol. 53, núm. 4 *The American Sociologic Association*, October 1980, pp. 203-214.

15. "La alta incidencia de la repitencia está generando una 'cultura del fracaso' en el ámbito familiar y comunitario. Y si esto es así, es difícil poderse imaginar un problema educativo más grave que la repitencia; sobre todo porque se puede llegar a aceptar, en términos sociales, que la repitencia es una alternativa 'natural' de la escuela. José Bernardo Toro A. e Isabel de Rosa, "Los patrones de atribución de la repitencia. (Una aproximación antropológica)", en: *Educación hoy Perspectivas Latinoamericanas*, núm. 79, año XIV, Colombia, enero-febrero de 1984, 41 pp., p. 36.
16. Cfr. Diana Carbajosa, "Una perspectiva de análisis del fracaso escolar", en: Ma. Teresa Bravo M., Diana Carbajosa M. Et. al., *El fracaso escolar*, op. cit., pp. 33-41.
17. La investigación latinoamericana en el nivel de la educación básica parece indicar que las problemáticas del fracaso escolar, del acceso, la permanencia y la eficiencia interna, no se rigen por esquemas unidimensionales que privilegian alguna causa en particular, por lo que se sugiere seguir explorando sistemáticamente los ámbitos más significativos del universo escolar y del entorno con el que está imbricado. Tres notables trabajos en ese nivel educativo, en el rubro de "estados del arte", dan una visión bastante completa de los hallazgos recientes en esos fenómenos y apuntan la necesidad de no desestimar los diversos niveles y dimensiones que, en conjunción, estructuran la naturaleza de problemáticas como el rezago y la deserción:
- a) Luis Muelle, "La eficiencia interna de sistema de educación básica: Estado del arte en América Latina", en: *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año XXVIII, núm. 94-95, OEA Washington, D.C., 1984, pp. 162-193.
- b) Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín de Arrivé, "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en: Carlos Muñoz Izquierdo (Editor), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México, Centro de Estudios Educativos-REDUC, 1988, pp. 121-187.
- c) Juan Carlos Tedesco, "Modelos pedagógico y fracaso escolar", en: *Revista de la Cepal*, núm. 21, Naciones Unidas-CEPAL, Santiago de Chile, 1983, pp. 131-144.
18. Desarrollos teóricos como los que hace algunos años se dieron en el contexto de los países industrializados a propósito del retraso en la escolarización producto de las estructuras de desigualdad y selectividad, merecen ser examinados a la luz de las nuevas circunstancias de

"reelitización" por las que están atravesando las instituciones mexicanas de educación superior. En ese sentido, el trabajo clásico de Baudelot y Establet, "La escuela capitalista en Francia", es ilustrativo de esas propuestas teóricas: "La cuestión de la edad no tiene ninguna significación natural en sí misma; tiene significación sólo en función de las diferencias *de edad*, de los retrasos en relación con la edad teórica o, más bien (porque la edad teórica no es sino una abstracción oficial), en función de los retrasos de algunos alumnos respecto de otros. El retraso escolar (desigual o, aún mejor, opuesto, porque si se hace abstracción de la edad teórica, se ve que la forma específica del 'retraso', para los burgueses, es [...] el avance), he ahí el hecho concreto y principal, la realidad de la práctica escolar [...] "Si la 'edad' no es una condición de clase, el retraso escolar es *una condición de clase*, y es, precisamente por ello, por lo que permite reconocer el reparto de clase que tiene lugar en la escuela". (El último subrayado es nuestro). Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1975, 301 pp., pp. 66-67. Esta consideración de Baudelot y Establet es interesante al contrastarla con las tendencias diferenciadas de acceso a la Universidad que observa Milena Covo en la UNAM; tendencias que tienen relación con las trayectorias académicas de la población estudiantil y con la edad de ingreso a la misma Universidad: por un lado, está aquel sector de estudiantes que no han interrumpido su escolarización desde su ingreso temprano a la educación primaria, incorporándose a los 6 años de edad, lo que de alguna manera les da más probabilidades de acceder a la Universidad; por el otro lado, "los estudiantes de mayor edad y los que interrumpieron sus estudios en algún momento entre la primaria y el ciclo de enseñanza superior, aparentemente pierden *probabilidades de acceso*" (Subrayado nuestro). Milena Covo, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985" op. cit, p. 43.

19. Raymond Boudon, *La desigualdad de oportunidades La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Laia, 1983. (Sociología\Papel 451, núm. 58), 332 pp., p. 93.
20. Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín de Arrivé, op. cit., 133.
21. Cfr. Ernesto Schiefelbein, "La subestimación del problema de la repetición en América Latina", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos vol. VII*, núm. 2, México CEE, A.C., 1977, pp. 79-95
22. Jorge Graciarena, "Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay" en: *Revista Mexicana de Sociología*, año XXXI, núm. 4, IIS-UNAM, México,
23. *Ibidem*; p. 1046.
24. Carlos Muñoz Izquierdo, Pedro Gerardo Rodríguez. et al., "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX*, núm. 3, CEE, México, 1979, pp. 1-60.
25. *Ibidem*, p. 54.
26. Luis Muelle López, op. cit.
27. *Ibidem*, p. 183.
28. Rosa María Camarena C., Ana María Chávez G. y José Gómez V., "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XIII, núm. 53, ANUIES, México, enero-marzo de 1985, pp. 34-63. Rosa María Camarena, Ana María Chávez y José Gómez. "Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981" en: *Perfiles Educativos*, Nueva Época, núm. 7, CISE-UNAM, octubre-noviembre-diciembre de 1984, pp.1-13.
29. Raymond Boudon, *La desigualdad de oportunidades, op. cit.*, p. 187.

30. Vincent Tinto, "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", en: *Review of Educational Research*, vol. 45, núm. 1, invierno de 1975, pp. 89-125, p. 96.
31. Raymond Boudon, *La desigualdad de oportunidades op. cit.*, p. 109.
32. James S. Coleman, en su famoso "Reporte Coleman" de los años sesenta, establecía la siguiente conclusión al respecto: "El examen de la importancia específica de los diferentes factores escolares, demostró que el agrupamiento más importante fue el origen social de los estudiantes; el segundo factor fue el de las características de los maestros y, en el último nivel en importancia [...] estuvieron las facilidades escolares y las características curriculares", James S. Coleman, "The Evaluation of Equality of Educational Opportunity, en: Frederick Mosteller & Daniel Moynihan (Editores), *On Equality of Educational Opportunity*. New York, Papers Derived from the Harvard University Faculty Seminar on the Coleman Report, Vintage Books, 1972, 572 pp., pp. 146-167, p.157.
- Con otras consideraciones teóricas, pero que apuntan a similares conclusiones, están los trabajos de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon, Samuel Bowles, etc. En América Latina los estudios en esa dirección también son abundantes.
33. Para las licenciaturas de la UNAM se establecen estos límites considerando un: "50 por ciento adicional a la duración señalada en el plan de estudios respectivo[...] "Estos términos se contarán a partir del ingreso al ciclo correspondiente (para el caso la licenciatura) aunque se interrumpan los estudios". Artículo 19 del *Reglamento general de inscripciones*, de la UNAM.
34. En la investigación que realizó Jorge Graciarena en la universidad uruguaya sobre el problema del rezago, se utilizó un referente parecido al que manejamos aquí, y que consistía en: "comparar los años transcurridos desde el primer ingreso a la carrera con el año cursado al momento del censo (método seguido para capturar la información en esta investigación)". Jorge Graciarena, "Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay, op. cit.", pp. 1043.
35. Para nuestros propósitos adoptamos la siguiente definición de cohorte: "La cohorte es un conjunto de personas que han participado en un acontecimiento durante un periodo específico de tiempo" D. W. Hastings, L. G. Barry y J.M. Rodríguez, "El análisis cohorte: su lógica y utilidad", en: *Revista Meúcana de Sociología*, año XI, núm. Extraordinario, IIS-UNAM, 1978, pp. 299-331, p. 304.
36. Rosa María Camarena, Ana María Chávez y José Gómez, Eficiencia terminal en la *UNAM*, op. cit., p. 6.
37. Rosa María Camarena Córdova y José Gómez Villanueva, "Aprobación y reprobación en la UNAM: Una propuesta para su análisis cuantitativo", en: *Perfiles Educativos*, núm. 32, CISE-UNAM, México, abril-mayo-junio de 1986, pp. 3-28, p. 12.