

Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana

Dinorah-Gabriela Miller-Flores

RESUMEN

En el contexto de evaluación del desempeño de las instituciones de educación superior (IES) públicas en México, en 2008 se instrumentaron nuevos criterios para el ingreso a los estudios de licenciatura en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con el fin de mejorar tanto el perfil académico de ingreso como el desempeño de las trayectorias. Esta iniciativa la usamos como punto de inflexión para comparar las trayectorias académicas de dos generaciones de estudiantes, la 2004 y 2008 respectivamente; como eje ordenador empleamos dos referentes normativos: el Reglamento de Estudios Superiores (RES) y las reglas del Programa Federal de Becas (PRONABES). Entre los resultados advertimos que los nuevos criterios de admisión afectaron positivamente sólo a las trayectorias reguladas por el PRONABES, en las demás, el rezago persistió. Apoyados en el institucionalismo sociológico, atribuimos este resultado a la incompatibilidad de racionalidades contenidas en los nuevos criterios de admisión con el marco normativo que regula la condición de *alumno* en la UAM.

Palabras clave: trayectoria escolar, cambio institucional, política institucional, becas.

Dinorah-Gabriela Miller-Flores

dinorahmiller@gmail.com

Mexicana. Doctora en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México. Profesora e investigadora del Área de Sociología de las Universidades, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Azcapotzalco, México. Temas de investigación: trayectorias escolares universitarias, políticas de igualdad y equidad para la educación superior.



Exploração do vínculo entre trajetórias escolares e quadros normativos na Universidade Autônoma Metropolitana

RESUMO

No contexto de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior (IES) públicas no México, em 2008 foram instrumentados novos critérios para entrada aos estudos de ensino superior na Universidade Autônoma Metropolitana (UAM), com o alvo de melhorar tanto o perfil acadêmico de entrada, quanto o desempenho das trajetórias. Essa iniciativa foi usada como ponto de inflexão para comparar as trajetórias acadêmicas de duas gerações de estudantes, 2004 e 2008 respectivamente. Como eixo ordenador, foram usados dois referentes normativos: o Regulamento de Ensino Superior (RES) e as regulamentações do Programa Federal de Bolsas (PRONABES, na sigla em espanhol). Entre os resultados advertimos que os novos critérios de admissão afetaram positivamente apenas às trajetórias reguladas pelo PRONABES, nas outras o atraso foi persistente. Com apoio do institucionalismo sociológico, atribuímos esse resultado à incompatibilidade das racionalidades contidas nos novos critérios de admissão com o quadro normativo que regula a condição de *aluno* na UAM.

Palavras chave: trajetória escolar, mudança institucional, política institucional, bolsas.

Exploration of the link between courses of study and regulatory frameworks at the Autonomous Metropolitan University

ABSTRACT

Within the context of performance assessment of public Institutions of Higher Education (IHE) in Mexico, new criteria were implemented in 2008 for admission to Bachelor's degree studies at the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), in order to improve the academic profile of new entries as well as the performance of the courses of study. We used this initiative as an inflection point to compare the academic courses of two student generations, class of 2004 and 2008 respectively. We used two references: Rules for University Studies (RES for its acronym in Spanish) and the rules of the Federal Scholarship Program (PRONABES for its acronym in Spanish). Among other results we observed that the new admission criteria had a positive impact only on courses regulated by PRONABES, but for the rest the lag persisted. Supported by sociological institutionalism, we attributed this result to the incompatibility of the rationale in the new admission criteria with the regulatory framework that regulates the status of student of the UAM.

Key words: course of study, institutional change, institutional policy, scholarships.

Recepción: 14/05/14. **Aprobación:** 16/04/15.

Introducción

Un punto ciego de los trabajos sobre trayectorias escolares universitarias es el normativo. Es frecuente que los factores asociados a la variabilidad de las trayectorias sean atribuidos a características individuales de los estudiantes, pero no lo es preguntarnos acerca de cómo los reglamentos internos de las instituciones de educación superior (IES) pautan igualmente los ritmos escolares. Menos aún buscamos el vínculo entre los propósitos de las políticas para el campo de la educación superior, con la definición de ciertos marcos regulatorios en las IES. En este sentido, que nos propusimos comparar las trayectorias escolares universitarias de dos generaciones de estudiantes que ingresaron a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 2004 y 2008 respectivamente, usando como punto de contraste haber sido seleccionadas con criterios institucionales distintos. El elemento ordenador para el análisis de sus trayectorias fueron dos marcos normativos: el Reglamento de Estudios Superiores (RES) y las reglas del Programa Nacional de Becas (PRONABES). El argumento que nos sirvió de apoyo proviene del institucionalismo sociológico que otorga poder explicativo al marco institucional sobre la forma en cómo las personas, grupos u organizaciones estructuran sus deseos y estrategias para alcanzarlos. Esta perspectiva nos resultó útil en dos sentidos: el primero para entender la complejidad al interior de las organizaciones y las diversas lógicas con las que operan los actores implicados en ellas; el segundo porque permite observar en las estructuras organizativas y su normatividad una consecuencia de ciertos *mitos* que las organizaciones usan para legitimarse, obtener recursos y estabilidad. Este proceso se conoce como isomorfismo, y se traduce como el impacto que tiene el entorno institucional sobre las organizaciones (Meyer y Rowan; 2010, 55).

Así mismo, concebimos las reglas como insumos racionales que emplean las organizaciones para regular y poner coto a las acciones individuales

así como un instrumento para hacer observable el isomorfismo de las organizaciones. De esto se desprende que los marcos regulatorios no sean una herramienta neutral sino que incorpora relatos, propósitos, creencias, que provienen de un entorno institucional más amplio a los que hemos sintetizado como *mitos*; pero, al mismo tiempo, las reglas se configuran como un producto de negociación interno entre los grupos, lo que nos conduce a la coexistencia de distintos niveles de reglamentación que no siempre son consistentes entre sí.

Por otra parte, si bien las trayectorias académicas son eventos individuales que se van trazando una a una por los estudiantes durante su estancia académica en la universidad, no están exentas de estreñimientos. Así, nos interesa observar cómo las decisiones individuales de los estudiantes se van definiendo dentro del marco normativo universitario. Estamos ante un escenario donde la UAM dispone un marco regulatorio para la selección de sus estudiantes y la definición de sus recorridos académicos para procurar el cumplimiento de ciertos indicadores de eficiencia a los que está sometida. Sin embargo, veremos que el proceso de adecuación de las reglas universitarias con los *mitos* del entorno institucional de la educación superior, contrapone lógicas e intereses dentro de la UAM que dificultan el cumplimiento cabal de sus fines. Adicionalmente, está involucrado otro conjunto de reglas que derivan del PRONABES. Este programa de carácter federal tiene su propia lógica de operación y regulación la cual debe ser atendida por los becarios beneficiarios, independientemente de los reglamentos de la IES en la que están matriculados. Iniciamos destinando un apartado para caracterizar a la UAM como unidad de análisis organizacional y ubicarla dentro del contexto institucional del sistema de educación superior mexicano. Posteriormente analizamos las trayectorias escolares a la luz de los marcos normativos referidos y discutimos los resultados apoyados en el enfoque institucionalista.



El escenario institucional para la educación superior y la UAM

La UAM es una institución pública de carácter federal que se funda en 1974. Su Ley Orgánica establece a la innovación como eje de su proyecto, mismo que se reflejó en su estructura organizativa, académica y de gobierno. Desde un inicio su organización se concibió descentralizada administrativa y geográficamente en un proyecto multicampus dividida en su origen en tres unidades (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) que en la actualidad alcanza un total de cinco (Cuajimapla y Lerma). La organización académica descansa sobre un modelo departamental que vincula la docencia y la investigación. La organización de gobierno se sostiene sobre diferentes órganos, personales y colegiados, así como distintos órganos y niveles de gobierno: Junta Directiva, Colegio Académico, Patronato, Rectoría General, Consejos Académicos (uno por unidad), Rectorías de Unidad, Consejos Divisionales (uno por División), Direcciones de División y Jefaturas de Departamento. La organización curricular tiene un sistema trimestral y el ingreso a la universidad hasta el 2008 estaba definido por el puntaje alcanzado en el examen de admisión y limitado por las cuotas de acceso que cada División establecía para cada programa de licenciatura. Al día de hoy, la UAM ofrece un total de sesenta y dos licenciaturas con duración de 12 trimestres equivalentes a cuatro años naturales, con excepción de la licenciatura en Medicina cuya duración es de 15 trimestres o cinco años. El tope máximo de estudiantes por Unidad está fijado desde un inicio en 15 mil, el cual solamente lo alcanzan las tres unidades fundantes. La matrícula actual de la UAM es de poco más de 50 mil estudiantes.

Sin embargo, la comprensión de la educación pública mexicana no puede ser exhaustiva si se atiende

de forma exclusiva e independiente a las IES; es fundamental acercarse al nivel donde se instituyen las políticas para el sector y desde donde se regulan a las IES que lo integran. Brevemente enunciaremos que el actual sistema de educación superior mexicano en las últimas dos décadas ha crecido en complejidad, diversidad y heterogeneidad.¹ Todo ello, aunado a una profunda segmentación de las características que tienen las IES que lo integran respecto a la matrícula atendida, oferta educativa, funciones que realizan, prestigio, especialización, antigüedad o contribución a la generación de conocimiento nuevo, por mencionar sólo algunas (Tuirán y Muñoz; 2012: 196). Esta institucionalización de las diferencias entre IES las ha obligado a buscar estrategias para legitimar su acción y dar respuesta a ciertos mecanismos de control implicados en un escenario de rendición de cuentas y fuerte regulación. La racionalidad evaluadora dominante en los programas de política desde la década de los noventa, es representada como un *mito* o referente de acción para las IES, quienes definen de forma isomórfica acciones que aseguren criterios de calidad para las diversas funciones que realizan (docencia, investigación, vinculación).

En los últimos años, la fuerte presión de la demanda por educación superior obligó a incrementar la oferta en cerca de 110 mil lugares nuevos cada año entre 2006 y 2009 equivalente a una tasa de 4.5% anual (Tuirán y Muñoz; 2012: 197). Solamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), abrió 37 mil lugares nuevos en los últimos seis años. En este contexto, las autoridades de las IES públicas han redoblado esfuerzos para generar estrategias que les permitan acortar los tiempos de las trayectorias, disminuir el abandono y mejorar los indicadores de egreso.

¹ Al día de hoy, la diversidad institucional que integra al sistema incluye: universidades públicas federales, universidades públicas estatales, institutos públicos tecnológicos, universidades públicas tecnológicas, universidades públicas politécnicas, universidades públicas interculturales, instituciones públicas de formación docente, instituciones privadas (universidades, institutos, centros y academias), instituciones privadas de formación docente y centros públicos de investigación.

La modificación en los criterios de admisión de la UAM en 2008 es un ejemplo de acción isomórfica que obedece al entorno de evaluación y rendición de cuentas al que están sometidas las IES públicas en la actualidad. Ella consistió en incluir al puntaje alcanzado en el Examen de Selección, el promedio de calificaciones del bachillerato con una ponderación del 25%. Como lo referimos con anterioridad, hasta el 2008 el único criterio de selección era el puntaje alcanzado en el examen de admisión y pautado por los cupos establecidos para cada programa de licenciatura en los respectivos consejos divisionales de cada unidad. Así, fue creada una Comisión Académica que hiciera una valoración acerca de la pertinencia de incorporar el promedio del bachillerato al proceso de selección, además del puntaje alcanzado en el examen de selección. Esta iniciativa fue valorada y decidida por la Junta de Rectores, Secretarios y Directores (JURESE) de la UAM en una clara expresión de las nuevas atribuciones de rectores y otras autoridades universitarias en la gestión y toma de decisiones paralelas a las tradicionales (Acosta, 2010: 101). El detalle de la valoración puede consultarse en de Garay Sánchez (2011: 887), cabe simplemente sintetizar los puntos que estos autores nos mencionan para respaldar la modificación:

1) El puntaje obtenido en el examen de selección es, en general, un buen predictor del desempeño de los alumnos durante su estancia en la UAM. 2) El promedio de calificaciones alcanzado en el bachillerato es, en general, un predictor más constante y sistemático que el obtenido en el examen de selección. 3) Tomados en conjunto tanto el puntaje del examen de selección como el promedio del bachillerato, representan un mejor predictor del desempeño en la universidad que cada uno de ellos por separado. 4) Considerar ponderadamente el promedio del bachillerato como mecanismo de ingreso a realizar estudios de licenciatura en la UAM es una política institucional de equidad educativa al reconocer el desempeño logrado por los aspirantes durante su

trayectoria escolar previa. 5) Al incorporar el promedio del bachillerato cambiaría la composición demográfica y académica de los estudiantes, por lo que sería esperable que tuvieran un mejor desempeño académico y una trayectoria educativa menos prolongada.

Por otro lado, de manera más frecuente, las IES cuentan entre sus demandantes no sólo a los jóvenes que típicamente se esperaba que accedieran a ellas, sino que cada vez más, llegan o *regresan* a sus aulas una nueva demanda cuyas características contribuyen a diversificar y complejizar la composición social del estudiantado. En este sentido, el principio de igualdad que motivó el proceso expansivo de los años setenta se ha topado de frente con serias limitaciones: no es suficiente la ampliación de opciones formativas en este nivel, sino también ocuparse de los factores asociados con la permanencia y la terminación de los estudios; en este marco surge el PRONABES en 2001. Los objetivos generales fueron: 1) propiciar que los estudiantes en situación económica adversa pudieran continuar su formación académica en el nivel de educación superior y 2) lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad, ofrecidas por IES públicas del país. En el país, el PRONABES ha asignado 379 930 becas en 10 años. De acuerdo con los indicadores generados por las evaluaciones externas del programa (Bracho; 2007; CONEVAL; 2008, 2009, 2010) los propósitos generales de éste se cumplen favorablemente. No obstante, el alcance de este programa tiene variaciones importantes en términos institucionales y regionales (Miller, 2012).

Como todo programa público, el PRONABES opera con reglas de operación propias (ROP). Ellas sirven como referente para la operación del programa en cada IES. Para el caso que nos ocupa, la UAM suscribe sin modificación los criterios con los que se evalúa la regularidad y el desempeño de los becarios durante los cuatro años de licenciatura. Para



este trabajo nos centramos en las ROP vigentes *para los dos primeros años de los estudios de licenciatura, que se sostienen en el criterio de regularidad* para garantizar la renovación de la beca. Esta noción se traduce institucionalmente en que los becarios deben tener aprobados *al menos* el 90% de los créditos del programa de la licenciatura en la que están inscritos, previstos en planes y programas de estudio al corte del primero y segundo año.²

Por su parte, el Reglamento de Estudios Superiores (RES) es el encargado de normar la condición de *alumno*³ en la UAM. En él se establece que la vigencia de la condición de *alumno* es por diez años, siempre y cuando no se registren más de seis trimestres consecutivos sin actividad académica (dos años naturales); cada unidad de enseñanza aprendizaje (UEA)⁴ tiene hasta 5 posibilidades de ser aprobada vía recuperación y cabe la posibilidad de “inscribirse en blanco” (esto es, mantener todas las prerrogativas de un *alumno* activo, pero sin créditos inscritos).

El supuesto central que sostenemos en términos empíricos es que hay una discrepancia entre la racionalidad contenida en la política de evaluación para las IES públicas (el *mito* de la eficiencia) y soportada

por el incentivo de la beca del PRONABES, con la normatividad implicada en el RES, lo que disminuye vigor a la nueva política de admisión desarrollada desde 2008.

Los rasgos de las trayectorias académicas de los estudiantes en la UAM, generaciones 2004 y 2008 Breves notas metodológicas

Antes de iniciar nuestra descripción referiremos la fuente de nuestra información. Los datos en los que descansamos el análisis provienen de dos conjuntos de datos, ambos diseñados para los propósitos institucionales de Registro Escolar:

Información socioeconómica + Registros de actividad académica trimestral

El primer conjunto de datos contiene información socioeconómica de todos los demandantes de ingreso a la UAM en 2004 y 2008. El segundo, son los registros de actividad académica, trimestre a trimestre, de todos los estudiantes matriculados. A continuación presentamos las dos cohortes que hemos elegido para la comparación:

Cuadro 1. Descripción de las generaciones de estudio

	Generación 2004		Generación 2008	
Becarios	1 047	8.8%	2 866	24.3%
No becarios	10 784	91.2%	8 932	75.7%
Total	11 831	100%	11831	100%

Fuente: elaboración propia con base en AGAS 2004-P, 2004-O, 2008-P y 2008-O.

² Para el tercero y cuarto años, además del criterio de *regularidad* se agrega el de desempeño; esto implica que se debe tener *al menos* 8 de promedio al término de los dos últimos años de la licenciatura.

³ Empleamos el término *alumno* tal como lo frasa el Reglamento de Estudios Superiores de la UAM, y lo entendemos como un término empleado por la administración escolar al cual no nos adscribimos.

⁴ Una Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA) en términos coloquiales es una “materia”. La *recuperación* es una evaluación extraordinaria que se presenta una vez concluido el trimestre y cuya acreditación aparece hasta iniciado el siguiente trimestre. Muchas veces este adeudo no permite la inscripción en UEA que tienen seriación con otras.

La razón para seleccionar estas cohortes fue operativa; la cohorte 2004 fue empleada en un trabajo previo (Miller; 2009) y la segunda generación cuenta con información socioeconómica completa ya que se recopiló por vía electrónica al momento de solicitar ingreso a la UAM. Antes del 2002 la UAM recopilaba esta información “en papel” y la tasa de recuperación era baja. Por su parte, la cohorte 2008 fue la primera en seleccionarse con los nuevos criterios de admisión.

Características de ingreso de los estudiantes de cada cohorte

Describiremos algunos datos generales que caracterizan a cada una de nuestras cohortes. Un indicador muy útil para observar la continuidad en el tránsito entre el nivel medio superior y superior es la *edad de ingreso*. Típicamente, un estudiante universitario en México debería matricularse con 18 años de edad. Una de las metas del PRONABES es lograr que los jóvenes no interrumpan sus trayectorias escolares y que continúen a la educación superior. En el mismo sentido, los cambios en los mecanismos de ingreso persiguen que los estudiantes que ingresen a la UAM no hayan interrumpido sus estudios después de

egresar de la educación media superior. En el cuadro 2 se advierte que la edad de ingreso promedio de las dos generaciones tuvo pocos cambios, salvo entre los becarios de la generación 2008 que presenta una tendencia a disminuir y ser más homogénea (menor desviación estándar), comparada con la edad de los no becarios que no disminuyó la edad promedio y mantuvo la variabilidad.

La proporción de estudiantes que trabajaban al ingreso a la UAM fue otro indicador que se buscaba impactar tanto con los nuevos criterios institucionales de acceso como con la beca PRONABES. Considerando lo anterior, el dato que mostramos en el cuadro 2 respecto a la proporción de jóvenes que trabajaban debemos tratarlo con cuidado ya que representa una limitación metodológica de la información empleada: recupera la información transversal al momento de solicitar ingreso a la UAM, no sabemos en realidad cuántos estudiantes trabajan en distintos momentos del recorrido escolar. Nuevamente vemos el efecto de los mecanismos de ingreso, los becarios que ingresaron en 2008 fueron el grupo con la proporción de trabajadores ligeramente menor, con un 31% frente al 36% de los no becarios.

Cuadro 2. Resumen características de ingreso por generación

	Mujeres*		Trabaja al solicitar ingreso		Solteros		Edad de ingreso promedio			
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2004	desv. est.	2008	desv. est.
Becarios	50.6%	58.0%	33.3%	31.1%	94.7%	93.7%	20.4	3.8	19.9	2.4
No becarios	44.1%	42.0%	35.6%	36.3%	94.5%	91.1%	20.6	4.2	20.9	4.3
Subtotal	5 284	5 413	4 179	3 941	11 610	10 819				
*Categoría de referencia	(44.7%)	(45.9%)								
Total*	11 830	11 798	11 811	11 258	11811	11 798	11 814		11 797	

* La categoría complementaria son los hombres

Fuente: elaboración propia con base en AGAS 2004-P, 2004-O, 2008-P y 2008-O.



Respecto a la actividad laboral de los estudiantes existe la creencia de que el ingreso al mercado laboral es un fuerte competidor con los estudios universitarios, especialmente para estudiantes que provienen de hogares con condiciones socioeconómicas adversas. Hay estudios que han documentado muy bien la convivencia entre estudio y trabajo entre los jóvenes, en muchos casos compleja y prematura (Guerrero; 2010; Guzmán; 2004). Estos hallazgos son consistentes con los trabajos exploratorios que dieron lugar al PRONABES, los jóvenes provenientes de hogares con ingresos promedio de tres y menos salarios mínimos, trabajan con mayor frecuencia que sus pares. De tal manera, se concluyó que la beca debía “compensar” el costo de oportunidad familiar para que sus miembros puedan dedicarse exclusivamente al estudio.

Frente al supuesto de que la condición de trabajador representa una condición desventajosa para los estudiantes universitarios hay autores que sostienen una hipótesis alternativa, donde trabajar durante los estudios podría representar una vía de aprendizaje tal que facilite la inserción laboral. Especialmente cuando el trabajo que se realiza tiene vinculación con la carrera que se estudia (Planas-Coll y Enciso-Ávila; 2014). Tenemos de frente una veta de investigación necesaria que profundice en el vínculo entre el trabajo y los estudios universitarios, así como en el aporte que hace la participación en el ámbito productivo a los aprendizajes profesionales.

Entre los propósitos de equidad del PRONABES se propuso favorecer proporcionalmente a las mujeres (y a otros grupos vulnerables). Esto es evidente en la proporción de mujeres becadas desde la generación 2004 pero se acentúa en el 2008. El incremento en la proporción de mujeres en cada generación también es producto del cambio en los mecanismos de admisión, aunque menos acentuado. Generalmente las mujeres tienen mejor desempeño en los trayectos

escolares (mostrado, en este caso, en el promedio de bachillerato), pero los hombres tienen mejores puntajes en el examen de admisión. La ponderación del promedio de bachillerato con el examen de admisión permitió un leve incremento en la proporción de mujeres en el primer ingreso en 2008 (las mujeres pasaron del 44.7% del primer ingreso en 2004 al 45.9% en 2008). Finalmente entre ambas generaciones no hay cambios en las proporciones de solteros, cabría subrayar que es levemente mayor la proporción de solteros entre los becarios.

El cuadro 3 resume los indicadores académicos que fueron objeto de la modificación en los mecanismos de ingreso. Si bien las diferencias entre becarios y no becarios favorecen a los primeros en ambas generaciones, la consecuencia que los nuevos mecanismos de ingreso tuvieron en los indicadores de promedio de egreso de bachillerato y puntaje en el examen de admisión entre generaciones es muy importante. En la generación 2008 se advierte un incremento de las calificaciones promedio de egreso de la educación media superior además de una menor variabilidad entre ellas. Aunque el cambio más notable es en el puntaje promedio alcanzado en el examen de admisión, desde el corte del primer cuartil se aprecia una mejora importante en los puntajes alcanzados, así como una menor variabilidad general.

A continuación, comparamos los recorridos académicos de nuestras generaciones en el primero y segundo año de la licenciatura. Esta comparación tiene como propósito observar la dinámica que se establece en el vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en cada una de las cohortes de estudio. Subrayamos la importancia que le asignamos a las normas como formas racionales (*mitos*) que las organizaciones usan para legitimarse en distintos planos.

Cuadro 3. Indicadores empleados en la modificación de criterios de admisión

			2004		2008	
			Promedio de Bachillerato	Puntaje examen de selección	Promedio de Bachillerato	Puntaje examen de selección
no becarios	N	Válidos	10 782	10 780	8 891	8 890
		Perdidos	2	4	13	14
	Media		8.00	604.67	8.14	670.20
	Desv. típ.		1.27	87.733	0.73	67.53
	Mínimo		6.80	398	6.80	370.00
	Máximo			977	10.00	987.00
	Percentiles	25	7.40	539.00	7.50	623.00
		50	7.90	599.00	8.10	668.00
75		8.50	660.00	8.64	713.00	
becarios	N	Válidos	1 047	1 047	2 866	2 866
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		8.28	620.51	8.41	673.81
	Desv. típ.		0.77	88.160	0.72	64.20
	Mínimo		7.00	398	7.00	429.00
	Máximo			945	10.00	953.00
	Percentiles	25	7.60	557.00	7.82	630.00
		50	8.22	614.00	8.40	671.00
75		8.90	681.00	9.00	713.25	
Total	N	Válidos	11 916	11 911	11 757	11 756
	Media		8.00	605.70	8.2	671.1
	Desv. típ.			88.04	0.737	66.74
	Percentiles	25	7.40	539.00	7.6	625.00
		50	7.90	601.00	8.1	669.00
		75	8.50	663.00	8.71	713.00

Fuente: elaboración propia con base en AGAS 2004-P, 2004-O, 2008-P y 2008-O, 2008-P y 2008-O.



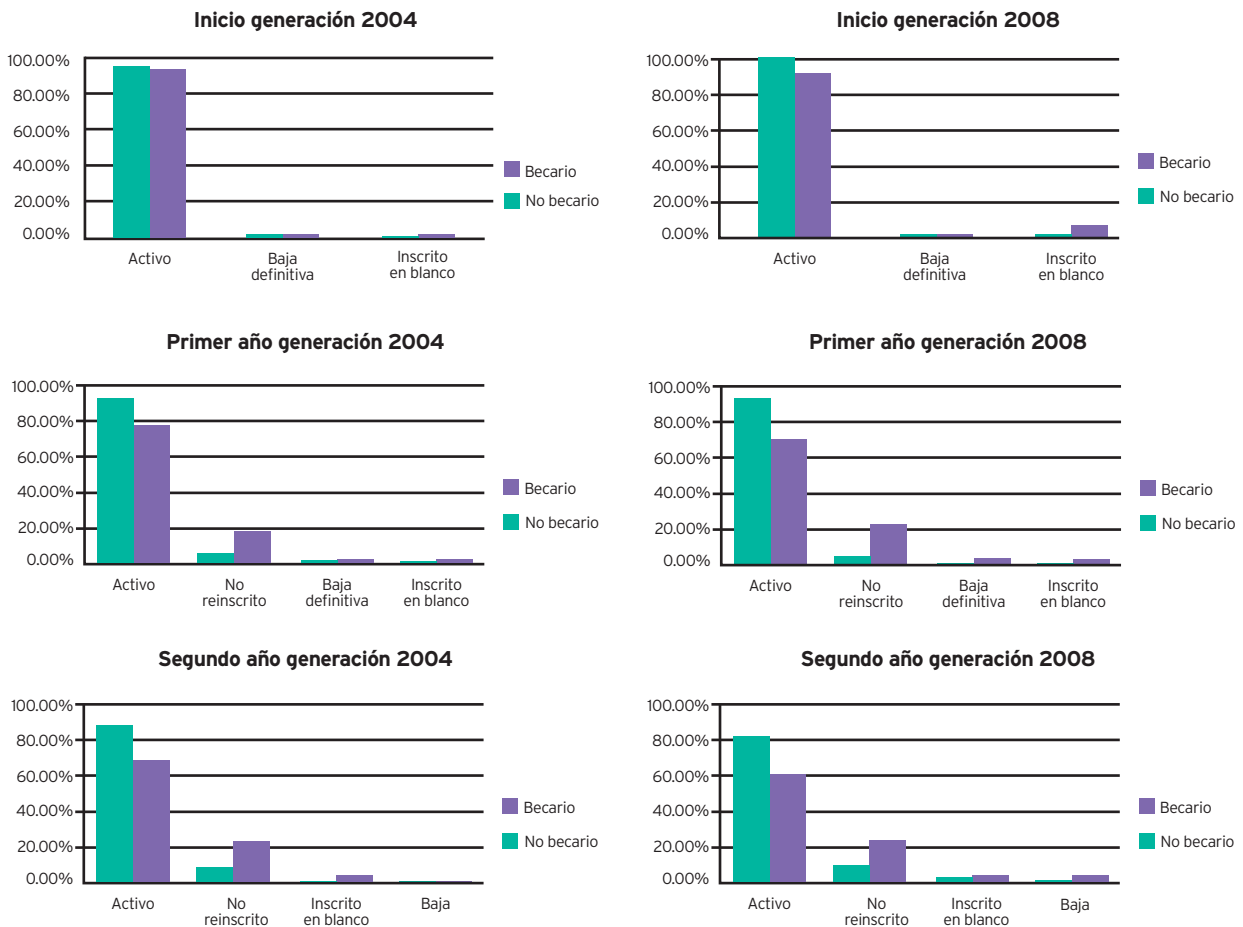
Trayectorias académicas y marcos normativos

Las reglas institucionales: el Reglamento de Estudios Superiores (RES)

Iniciemos ahora nuestro ejercicio comparado de los recorridos académicos a partir de las categorías definidas por el registro escolar y en apego de RES. Con base en ello, se considera a un estudiante activo cuando inscribió créditos consecutivamente en tres trimestres (un año como unidad de análisis). Los inscritos en blanco son los que mantienen los privilegios de

un estudiante activo pero sin tener créditos inscritos y los encontramos en esa condición al término del primer año. Los estudiantes no reinscritos son aquellos que al término del primer año no realizaron el trámite de inscripción. Recordemos que de acuerdo con el RES, para que los estudiantes no reinscritos pierdan su calidad de alumnos, deben transcurrir seis trimestres consecutivos en esa condición. Finalmente los estudiantes con baja definitiva deciden realizar el trámite voluntariamente a lo largo del año o la institución los da de baja por alguna falta reglamentaria.

Cuadro 4. Comparación del tipo de actividad de las trayectorias por generación usando el RES como referencia



Fuente: elaboración propia con base en AGAS 2004-P, 2004-O, 2008-P y 2008-O, 2008-P y 2008-O.

Notamos que para ambas generaciones la condición de activo (con *créditos inscritos*) se va perdiendo paulatinamente en los cortes del primero y segundo año y en contraparte se incrementan los *no reinscritos* en primer término e *inscritos en blanco* en segundo. Muy pocos estudiantes se dan de baja y, como sabemos, tampoco puede considerarse una baja reglamentaria hasta el término del segundo año siempre y cuando no se hubiesen reinscrito durante *seis trimestres consecutivos* cuestión que a simple vista parece que no ocurrió. Con estas reglas, medir el abandono en la UAM durante los dos primeros años resulta muy difícil ya que reglamentariamente no es observable, salvo que un estudiante deliberadamente lo haga o que ocurra una violación grave al reglamento que acredite su salida; ambas cuestiones ocurren con muy poca frecuencia.

Otras notas relevantes resultan en la condición de *activo (inscrito con créditos)* entre las generaciones, los del 2004 permanecieron más en esa condición que los de la generación 2008. También es claro el contraste entre becarios y no becarios; la beca incrementa cerca de un 20% la posibilidad de mantenerse activo, y lejos de lo esperado dado el mejor desempeño académico al ingreso, las categorías de *no reinscripción e inscripción en blanco* son mayores para los no becarios de la generación 2008. En otras palabras, la generación 2008 incumple el pronóstico de mantenerse con créditos inscritos trimestre a trimestre en los primeros dos años de los estudios universitarios.

Las reglas de operación del PRONABES

En esta sección nos desmarcamos de las reglas institucionales y en su lugar, emplearemos como referencia las reglas operación (ROP) del PRONABES. Esto supone incorporar un indicador adicional al análisis de las trayectorias que consideramos en el apartado previo. Para las ROP no es suficiente con inscribir créditos (mantenerse activo) en el año, sino aprobarlos. El ejercicio consiste en usar las reglas que sirven como referente a los becarios PRONABES para todos

los estudiantes de ambas generaciones. Con ello, no sólo sabremos si inscribieron créditos sino en qué proporción los aprobaron al término del primero y segundo año. Recordemos que el PRONABES considera la *regularidad* de la trayectoria para hacerse acreedor a renovar la beca en el primero y segundo años de la licenciatura.

Para fines comparativos generamos tres categorías para clasificar el *tipo de avance*: a la primera la llamamos “avance esperado” asignamos el punto ideal requerido por las ROP para la regularidad, que concibe aprobar al menos 90% de los créditos correspondientes al primero y segundo años del plan de licenciatura al que están inscrito. La segunda categoría la llamamos “avance irregular”, esto es, que alcanzaron más del 50% pero menos del 90%. Y finalmente el “no avance” que alcanzó como máximo el 50% de créditos.

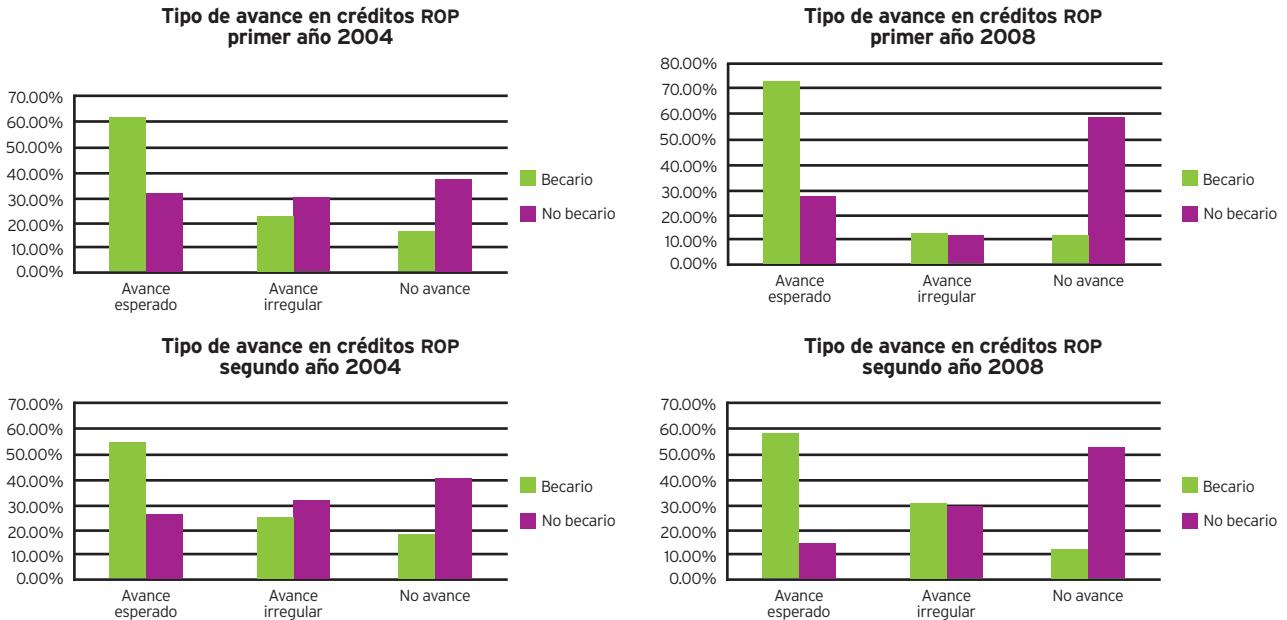
A simple vista, las figuras de la representación gráfica de las trayectorias con las ROP PRONABES son muy distintas a las que vimos con el RES. Lo interesante es que pertenecen a los mismos estudiantes que integran a las generaciones 2004 y 2008 en los mismos cortes temporales, el primero y segundo año de su llegada a la UAM. La única variable independiente que hemos introducido es el porcentaje de créditos aprobados.

Como se puede apreciar, el rezago —que no el abandono— es el problema más grave que enfrenta la UAM desde el primer año de los estudios de licenciatura. El *no avance* de las trayectorias es un problema importante porque al acumularse al paso del tiempo incrementa la probabilidad de abandono. Para el primer año, en la generación 2004, al menos cuatro de cada diez estudiantes sin beca no aprueban ni la mitad de los créditos del programa de licenciatura al que están inscritos; pero en la generación 2008 las trayectorias sin avance son más de cinco de cada diez de estudiantes sin beca. Situación que se mantiene en el segundo año.

La proporción de estudiantes con trayectorias con *avance irregular* es menor en la generación 2008 pero



Cuadro 5. Tipo de avance de las trayectorias por generación definidas por las ROP



Fuente: elaboración propia con base en AGAS 2004-P, 2004-O, 2008-P y 2008-O, 2008-P y 2008-O.

no porque mejorara su situación académica, sino al contrario, porque se incrementaron las trayectorias con *no avance* de los estudiantes sin beca respecto a la generación 2004.

A diferencia de lo que ocurre entre los estudiantes no becados de la generación 2008, los estudiantes con beca en general tienen mejor desempeño en sus trayectorias. En el primer año los becarios 2008 mejoran el *avance esperado* en un 10% en comparación con los becarios 2004. Este avance en las trayectorias se alcanza casi en la misma proporción en la que disminuyeron las trayectorias con *avance irregular*. El *no avance*, si bien disminuyó, no tuvo cambios importantes entre becarios de ambas generaciones. Tendencia que se replica en el segundo año.

En resumen, pese a tener mejores condiciones académicas en su perfil de ingreso, las trayectorias escolares se rezagan más entre los estudiantes sin beca de la generación 2008. En cambio entre los becarios del 2008, el efecto de los nuevos criterios de selección es positivo al mejorar el *avance esperado* respecto a sus pares del 2004. Todo parece indicar

que el empeño institucional por impactar las trayectorias escolares a partir de reforzar los criterios de mérito académico tiene un efecto parcial y favorece en mayor medida a los becarios. El saldo hasta ahora es que, pese a la modificación de los mecanismos de ingreso, se mantuvieron e incluso agravaron los trazos negativos de las trayectorias en la generación 2008, lo que nos lleva a preguntarnos, ¿qué sucedió?, ¿cómo es que una generación que llegó con mejores condiciones académicas mantenga, incluso intensifique, la proporción de trayectorias *sin avance* en el número de créditos aprobados respecto a la generación de contraste?, ¿cómo podemos explicarnos que un mismo entorno institucional produzca resultados tan contrastantes en los recorridos académicos de becarios y no becarios?

Lógicas encontradas: los cambios en los mecanismos de ingreso en 2008 y el RES en la UAM

En este trabajo nos interesa lo que ocurre dentro de las IES, espacios organizacionales, como testimonio

de un entorno institucional más amplio. Nos interesan como entidades que participan de elementos estructurales racionalizados que hemos concedido entender como *mitos*. El origen de estos *mitos* es diverso ya que su construcción es un producto social complejo, la fuerza con la que operan depende de la posición de poder de las entidades que los instituyen. Cuando los *mitos* se institucionalizan conforman *ambientes* o *entornos institucionales* que tienen carácter tanto cognitivo como normativo, instituyen un cierto tipo de orden y racionalidad que sirve como referente para las organizaciones. Por su parte, las organizaciones incorporan ese orden, que ya ha sido legitimado externamente, y modifican sus estructuras y reglas con el fin de alcanzar estabilidad. A este proceso se le conoce como isomorfismo. Sin embargo, no debemos entender este proceso como un proceso pasivo. Las organizaciones a su vez, están conformadas internamente por actores que se movilizan en torno a intereses diversos, que responden a referentes de legitimación propios. En este sentido se afirma que las organizaciones difícilmente son eficientes ya que sus reglas y estructura son producto de un juego complejo de negociación entre actores; es frecuente que en su interior se generen serias contradicciones en sus diversos niveles de reglamentación (Romero, en Powell y Dimaggio; 1991: 23).

Usemos estos argumentos para entender lo que sucede en el interior de las IES, especialmente las universidades autónomas públicas, que comparten un entorno institucional semejante. A lo largo del documento me he referido a algunos de los *mitos* que operan en este entorno institucional que fue asentándose en el país desde mediados de los años ochenta. Fueron diversos y complejos procesos sociales los que abrieron paso a la gestación de los nuevos *mitos*, caída del socialismo, debilitamiento del Estado Benefactor, derrumbe de los autoritarismos latinoamericanos. Entre ellos, se fue fortaleciendo la creencia de la solución eficiente y efectiva de los problemas sociales mediante el diseño de estrategias de largo

plazo, operadas en contextos institucionales ágiles y cooperativos. El componente institucional actuaría en binomio con procesos democratizadores sometidos a esquemas de rendición de cuentas (Aguilar, 2004: 31).

En los años noventa se llevó a cabo la modernización educativa que consistió en diversas reformas a la educación básica, media y superior. Los *mitos* que sostuvieron las reformas fueron los de la calidad académica, eficiencia en el uso de los recursos, propiciar la rendición de cuentas, la participación y cooperación de las comunidades, entre otros.

Desde entonces, las reformas de regulación y evaluación para la educación superior estuvieron lejos de ser acciones coherentes sino que estuvieron sujetas al poder de ciertos grupos. Así, en lugar de alcanzar las transformaciones de las IES ajustadas a una planeación estratégica, se ajustaron resultados a la obtención de recursos fortaleciendo la intervención estatal en las universidades; en lugar de promover lógicas democráticas y cooperativas se fortaleció al rector y a sus cuerpos directivos (Acosta; 2002: 65; 2010: 101).

La gobernabilidad fue otro de los grandes temas derivados de las reformas de los años noventa. Según Acosta (2010: 111), dentro de las universidades existen lógicas encontradas: la académica, la burocrática y la estrictamente política. En conjunto, estas lógicas generan tensiones y conflictos que contribuyen a explicar los tipos de racionalidad que sostienen los actores. Tal parece ser el caso que estamos estudiando. En la UAM, ciertos procedimientos institucionales se pueden modificar en instancias organizativas no colegiadas —en este caso, la Junta de Rectores y Secretarios (JURESE), Junta de Rectores, Secretarios y Directores (JURESEDI) o por el Rector General—, tal como ocurrió con los mecanismos de ingreso. No así cualquier modificación sobre el RES, que sí debe pasar por un procedimiento colegiado en el que participan otros actores institucionales con poder negociador y de veto. El espacio en el que se llevan a cabo las modificaciones al RES es el Colegio



Académico. En la composición de este espacio colegiado, donde se reúne toda la representatividad de la UAM (me refiero a autoridades y representantes de académicos, estudiantes y trabajadores de las cinco Unidades), los estudiantes y académicos tienen una presencia muy importante.⁵

Las contradicciones en los distintos niveles de reglamentación para las universidades públicas mexicanas operan en distintos planos, el de la gobernabilidad institucional vinculada a la estructura formal de gobierno universitario y el de la gobernanza vinculado a la gestión y organización de las decisiones y resultados (Acosta, 2010:12). El cambio en los criterios de ingreso a la UAM fue motivado por la mejora de los indicadores de desempeño académico pero sólo alcanzaron a impactar positivamente las características de ingreso. Una vez matriculados, los estudiantes emplean como referente normativo para organizar sus trayectorias al RES que les otorga amplios márgenes de permanencia y gestión de su recorrido escolar.

Esta situación difiere de manera importante con las trayectorias de los becarios. Para renovar la beca, ellos deben cumplir con criterios más exigentes ya que las ROP han sido diseñadas para lograr recorridos ajustados a los planes y programas de estudio y el margen para el rezago es muy pequeño. La paradoja resulta porque en un mismo espacio institucional se producen trazos tan contrastantes para las trayectorias lo que, en parte,⁶ es atribuible a los marcos normativos que tienen como referencia. Los becarios orientados por las ROP incrementan su probabilidad de mantener trayectorias con avance

esperado; para la generación 2008 prácticamente la triplican con relación a los no becarios.

Finalmente, cabe decir que en la UAM por la forma en que está estructurado el RES, el problema del abandono es difícil medirlo en los dos primeros años de la licenciatura. Hasta después del segundo año podemos iniciar a registrar la “baja reglamentaria”, ya que los estudiantes difícilmente formalizan su salida. Entonces, podemos concluir que el problema más grave durante los dos primeros años del trayecto universitario es el rezago, que está dado por la combinación del tipo de actividad (activos, inscritos en blanco o no inscritos) y el avance en el número de créditos aprobados en cada trimestre.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos observar el vínculo entre la racionalidad implicada en las reglas y la ordenación de las trayectorias académicas. Hemos sostenido a lo largo del documento, que el sentido implicado en la modificación de los criterios de admisión en 2008 se isomorfiza con los nuevos esquemas de regulación promovidos por las políticas gubernamentales. Desde los años noventa, e intensificada en este milenio, la intervención estatal en las IES públicas se ha hecho notar en diversas esferas de su quehacer institucional. El *mito* que sostiene la intervención, es la creencia en la solución eficiente de los problemas públicos en contextos institucionales ágiles y cooperativos. Sin embargo, lejos de dotar a las IES de un margen de acción suficiente para lograr estos propósitos, buena parte de los cambios en las estructuras de gestión y toma de decisiones se

⁵ De acuerdo con la Ley Orgánica de la UAM en su artículo 12, el Colegio Académico está integrado por:

- I. El Rector General de la Universidad (1).
- II. Los Rectores de Unidad (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco) (5).
- III. Los Directores de División: Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD); Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI); Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS); Ciencias de la Comunicación y Diseño (CCD), Ciencias Naturales e Ingeniería (CNI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) (15).
- IV. Tres representantes del personal académico, tres alumnos y uno de los trabajadores administrativos, elegidos por cada uno de los Consejos Académicos de entre sus miembros (33).

⁶ Otra parte de la explicación se encuentra en las características de los estudiantes sin avance. Ahí encontramos otros elementos subyacentes que pueden ayudarnos a explicar el rezago en las trayectorias del primero y segundo año (Miller; 2009).

condicionaron al ingreso de financiamiento público y fortalecieron al rector y los cuerpos directivos para conducir los cambios. Los resultados que esta línea de acción ha tenido para las IES, han sido muy diversos, inclusive contradictorios. Hemos querido dar evidencia de esto al poner de manifiesto cómo el empeño eficientista asociado a los nuevos criterios de admisión, no se articuló adecuadamente con la regulación de la condición de *alumno* vigente hoy en la UAM. Producto de lo anterior tenemos una clara mejoría en los indicadores de ingreso, pero un impacto muy pobre en el trazo de las trayectorias. En términos sociológicos diríamos que encontramos una brecha importante entre lo que acontece en la corteza institucional y las prácticas de los actores. Habría que agregar que las contradicciones internas en las IES, particularmente las públicas y autónomas, también son producto de estructuras organizacionales que se adaptan a distinto ritmo y de manera desigual a los *mitos* del entorno institucional.

Por otra parte, resulta sugestivo el poder que tiene la beca para disminuir el rezago y eventualmente el abandono. Los resultados no percibidos en los recorridos escolares al poner en marcha los nuevos

criterios institucionales para el ingreso, son más nítidos bajo las ROP. Sin embargo, debemos tener cuidado con el optimismo que puede resultar de esto. En primer lugar porque las reglas fueron pensadas para un cierto tipo de estudiante, recién egresado de la educación media superior, soltero, sin responsabilidades laborales; añadamos el género, las mujeres tienen mayor probabilidad de ser y mantenerse como becarias (Miller, 2009). Tal como lo reporta la investigación educativa, la condición de trabajador no se mantiene constante a lo largo de los estudios de licenciatura y no necesariamente produce efectos adversos. Estamos recientemente aprendiendo la relevancia que puede tener el empleo relacionado con los estudios y en distintos momentos del proceso formativo (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014). En segundo término porque sabemos que todo sistema de incentivos termina pervirtiéndose, se “satura”. El tercer argumento es que aún queda pendiente atender si la beca realmente modifica prácticas académicas o las simula y finalmente, no es claro tampoco hasta qué punto el marco normativo del PRONABES ha logrado ampliar la base de inclusión social o resulta favoreciendo sólo a un determinado tipo de estudiante. ■



Referencias

- Acosta, Adrián (2010), *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, México, ANUIES.
- Acosta, Adrián (2002), “El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina”, en *Sociológica*, año 17, núm. 49, mayo-agosto, México, UAM-A, pp. 43-72.
- Aguilar, Luis (2004), “Recepción y desarrollo de la disciplina de política pública en México. Un estudio introductorio”, en *Sociológica*, año 19, núm. 54, enero-abril, México, UAM-A, pp. 15-37.
- Bracho, Teresa (2007), *Evaluación externa PRONABES*, México, CIDE.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (CONEVAL), (2008), “Evaluación específica de desempeño 2008 del Programa Nacional de Becas y Financiamiento”, México, CONEVAL, [http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha_EED_2008.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2008.pdf) [Consulta: sep. 2013].
- CONEVAL (2009), “Evaluación específica de desempeño 2009 del Programa Nacional de Becas y Financiamiento”, México, CONEVAL, [http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha_EED_2009.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2009.pdf) [Consulta: sep. 2013].
- CONEVAL (2010), “Evaluación Específica de desempeño 2010 del Programa Nacional de Becas y Financiamiento”, México, CONEVAL, [http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha_EED_2010.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2010.pdf) [Consulta: sep. 2013].
- De Garay, Adrián y Leonardo Sánchez (2011), “La modificación a la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM: su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes en la unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, México, pp. 885-917.
- Guzmán, Carlota (2004), *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca, UNAM-CRIM.
- Meyer, John W. y Brian Rowan (2010), “Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia”, en John W. Meyer y Francisco Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría Institucional y agenda de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona, Octaedro-ICE.
- Miller, Dinorah (2012), “Equidad educativa versus desigualdad social: el caso del programa nacional de becas en la educación superior (PRONABES) en México”, en *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, México, UDUAL, <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss54-2.html> [Consulta: mar. 2014].
- Miller, Dinorah (2009), *La equidad en la universidad, el Programa Nacional de Becas y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*, México, ANUIES.
- Planas-Coll, Jordi e Isabel-María Enciso-Ávila (2013), “Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 12, México, UNAM-IISUE/Universia, pp. 23-45, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/322> [Consulta: mar. 2013].
- Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio (1991), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE-UAEM.
- Romero, Javier (1991), “Estudio introductorio”, en Walter W. Powell y Paul J. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE-UAEM.
- Tuirán, Rodolfo y Christian Muñoz (2012), “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Manuel Ordorica y Jean-François Prud’homme (coords.), *Los grandes problemas de México* [ed. abreviada, Tomo II, 1ª. ed.], México, El Colegio de México.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2014a), “Reglamento de Estudios Superiores”, en *Legislación Universitaria 2014*, México, UAM, <http://www.uam.mx/legislacion/res/index.html#1/z> [Consulta: mar. 2014].



UAM (2014b), “Órganos de la Universidad”, en *Legislación Universitaria 2014*, México, UAM, <http://www.uam.mx/legislacion/lo/index.html> [Consulta: mayo 2014].

UAM (2014c), *Plan de Estudio de Licenciaturas*, México, UAM, http://www.uam.mx/licenciaturas/licenciaturas_por_unidad.html [Consulta: mayo 2014].

Cómo citar este artículo:

Miller-Flores, Dinorah-Gabriela (2015), “Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, pp. 21-37, <https://ries.universia.net/article/view/1111/exploracion-vinculo-trayectorias-escolares-marcos-normativos-universidad-autonoma-metropolitana> [consulta: fecha de última consulta].