

DEFINIR LA DESERCIÓN: UNA CUESTIÓN DE PERSPECTIVA *

VINCENT TINTO**

Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; mas no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional.

El campo de la investigación del abandono escolar se presenta desordenado, fundamentalmente, porque hemos sido incapaces de convenir los tipos de comportamientos que merecen, en sentido estricto, la denominación de deserción. Como resultado existe confusión y contradicción en lo que se refiere al carácter y a las causas del abandono de la educación superior. Por ejemplo, mientras algunos estudios han afirmado que la probabilidad de desertar está en relación inversa con la capacidad del estudiante, otros han sostenido que la situación contraria es la verdadera, es decir, que los alumnos brillantes tienden más a abandonar los estudios. Aunque es obvio que ambas conclusiones no pueden ser ciertas para el mismo tipo de comportamiento, los investigadores tardaron algún tiempo en descubrir que esos estudios describían de hecho dos tipos de comportamiento muy diferentes, esto es, la exclusión académica y la deserción voluntaria. Como en otras situaciones, los investigadores que se ocupaban del abandono escolar aplicaron con frecuencia el término “deserción” a formas por completo distintas de ese abandono.

El propósito de este artículo es introducir cierto orden en el problema de determinar qué es deserción. Plantearemos no sólo cómo puede definirse la deserción sino también cómo esa definición puede variar de acuerdo a las diferentes partes interesadas, en relación con el tipo de abandono de la educación superior. Para los fines de este análisis, aquellas partes se refieren a los estudiantes que adoptan comportamientos de abandono escolar, a los funcionarios universitarios dedicados a reducirlo en sus instituciones, y a los responsables estatales y nacionales encargados de formular políticas destinadas a limitar ese abandono a nivel regional o nacional.

La deserción como comportamiento individual

El punto de partida para desarrollar una definición de deserción adecuada a la perspectiva del individuo, es el conocimiento de que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento pueden diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento. El simple acto de abandonar una universidad puede tener significados múltiples y en absoluto diferentes para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento. Aunque un observador, tal como el funcionario universitario, puede definir el abandono como un fracaso en completar un programa de estudios, los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta; sus interpretaciones de un determinado abandono son distintas porque sus metas e intereses difieren de los del funcionario.

La deserción y el carácter de las metas individuales

La definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la universidad y cambiar durante la trayectoria académica.

*Este artículo se publica con la amable autorización de su autor y de la Editorial Jossey-Bass Inc. Publishers. (Traducción de Carlos María de Allende.)

**El autor está en deuda con algunas personas cuyos comentarios sobre las primeras versiones del manuscrito resultaron de valor inestimable para las revisiones posteriores, en particular con Gerald Grant Thomas Green, Ernest Pascarella, Nick Smith y Patrick Terenzini. Vincent Tinto es profesor agregado de sociología y educación en la Universidad de Siracusa. Ha realizado amplias investigaciones y publicaciones en el campo de la educación superior, especialmente en las cuestiones concernientes a la desigualdad, la deserción y el efecto de la escolarización sobre el éxito laboral del adulto. N. del T.

Siempre habrán en una institución algunos estudiantes cuyas metas educativas son más limitadas o más amplias que las de la universidad a la que han ingresado. Para los alumnos con metas educativas restringidas, su actuación en la educación superior a menudo sólo implica acumular una cantidad determinada de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, ascensos en el trabajo. Para estudiantes que trabajan medio tiempo, asistir a la universidad puede implicar el propósito de adquirir un conjunto de habilidades específicas (más bien que generales) requeridas por las tareas que desempeñan. Para estos estudiantes, como para otros, completar un programa de estudios puede no constituir un fin deseable; una corta asistencia a la universidad, en vez de la prolongada necesaria para terminar una carrera, puede resultar suficiente para lograr sus metas. Es posible encontrar la misma situación en aquellos alumnos cuyas metas educativas superan a las de la institución. En particular, un gran número de estudiantes puede entrar en instituciones con carreras de dos años con la intención de transferirse a otras universidades; han llevado a cabo lo que se proponían hacer en esa institución y, por lo tanto, la identificación de ese comportamiento con la deserción en su sentido estricto (es decir, como fracaso) es inexacto, porque tal denominación tergiversa sus intenciones, y engañosa, porque distorsiona el significado que ellos atribuyen a sus acciones. La utilización del término “deserción” en este contexto, también deforma las metas educacionales de muchas instituciones y programas que aspiran a proporcionar a esas personas experiencias educativas limitadas o alentarlas para transferirse a universidades con mejores niveles académicos.

Cualquiera que sea el tipo de sus metas personales, ciertos estudiantes pueden modificarlas durante el curso de la carrera, ya sea a causa de una mayor madurez o por efecto de la experiencia universitaria. Aunque algunos de estos alumnos llegan a comprender que la educación superior en general (o la que se proporciona en una determinada institución) no es lo que les conviene, esta toma de conciencia no constituye estrictamente un intento fracasado. Para unos estudiantes significa una identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para satisfacerlas; para otros, expresa la comprensión del alumno de que las metas anteriormente adoptadas no correspondían a sus intereses reales, y que pueden requerirse más tiempo y variadas experiencias para determinarlos. En cualquiera de estos casos, no resulta sorprendente que muchas personas abandonen las instituciones para cambiarse a otras, o que simplemente suspendan sus estudios para renovarlos tiempo después. Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, en realidad, desconocer la importancia de la maduración intelectual y del efecto deseado que se supone tiene la universidad en el proceso de desarrollo individual.

Lo señalado anteriormente implica, por supuesto, que las personas tienen metas claramente definidas cuando se inscriben en la universidad, aunque, de hecho, no ocurre así: un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de institución. Para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. No hay que sorprenderse, entonces, de que tantos estudiantes en etapa temprana de su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la educación superior. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas, y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierte recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes.

El problema de definir la deserción desde la perspectiva individual es, por lo tanto, más complejo que un simple registro de las metas o de los propósitos con que cada persona ingresa al sistema de educación superior; también se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una determinada institución son percibidas por esa persona como un fracaso o como lo que se proponía concretar en ella. Es en este sentido que el término “deserción” está mejor aplicado, pues comprende una comunidad de intereses entre el sujeto que ingresa en la universidad y los observadores externos que se proponen aumentar la retención en la educación superior. Para los funcionarios institucionales en particular, este fracaso representa un fracaso de la institución que no ayudó al estudiante a lograr lo que originalmente se había propuesto al ingresar en la universidad.

Elementos del proceso de deserción individual

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad. Aunque una gran variedad de fuerzas operan sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales.

Por lo pronto, es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Expresado con sencillez, completar estudios universitarios implica realizar esfuerzos. Es un hecho lamentable, pero quizás inevitable de la masificada educación superior, que un cierto número de estudiantes no tenga suficiente interés o carezca de carácter para responder a las exigencias requeridas para completar una carrera. Algunas personas no están suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En ellas la deserción es más bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico (Hackman y Dysinger, 1970). Pero aun con un compromiso adecuado del estudiante, la satisfacción de las normas académicas y el logro de las metas educativas en la universidad exigen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades. La carencia, por ejemplo, de redacción básica y habilidades matemáticas entre los estudiantes universitarios es un problema que recientemente ha causado gran preocupación entre los funcionarios institucionales. Sin embargo, aunque los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad. Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico.

En cualquier forma, sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Los estudiantes que abandonan la universidad a menudo tienen niveles de rendimiento académico superiores a los de los estudiantes que persisten. Estas deserciones, antes que causadas por habilidades inadecuadas, parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional (Tinto, 1975). Se siguen acumulando pruebas de que la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución, como con sus bajos niveles de interacción personal con profesores y otros estudiantes, en particular fuera de las aulas y oficinas universitarias (Pascarella y Terenzini, 1977). Por el mismo motivo, los estímulos intelectuales y sociales generados en esas interacciones parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas.

La variabilidad del grupo y del tiempo en relación con la deserción

Las características del proceso de deserción son variables según las poblaciones de estudiantes e irregulares de acuerdo con las etapas de la carrera. Aunque esas variaciones no fueron tenidas en cuenta en las investigaciones, es ahora claro que puede haber diferencias significativas entre grupos y durante la carrera en el proceso de deserción universitaria. Mientras se han efectuado muchos estudios para demostrar las múltiples asociaciones entre índices de deserción y las características personales (por ejemplo, sexo, raza, capacidad y condición social), prácticamente no se ha prestado atención a la posibilidad de que el proceso longitudinal de deserción pueda variar según diferentes conjuntos de estudiantes (por ejemplo, entre grupos de negros y de blancos). No obstante, conocemos que en otras áreas de la investigación educativa se han observado significativas diferencias entre grupos, en relación con otros tipos de comportamiento. Por ejemplo, hemos empezado a registrar diferencias en el proceso de logros educativos y sociales que se producen entre negros

y blancos y entre varones y mujeres. Parece que para negros y mujeres (comparados con blancos y varones, respectivamente), los orígenes sociales son más importantes en la determinación de los éxitos académicos. A la inversa, para blancos y varones, los logros dependen más de la capacidad individual. Esto, que es cierto para el proceso general vinculado con los éxitos educativos, es también particularmente revelador, ya que puede afirmarse que el proceso de deserción representa, en muchos aspectos, la imagen especular del primero.

Afortunadamente, contamos con alguna información relativa a un número de posibles diferencias en los procesos de deserción que caracterizan a grupos distintos de estudiantes. Por ejemplo, parece evidente que los alumnos pertenecientes a minorías enfrentan problemas especiales para relacionarse y establecer vínculos sociales y académicos en la gran mayoría de las instituciones. Para esta clase de estudiantes ciertos elementos de la integración social y académica, tales como los que se originan en la interacción con otros estudiantes y miembros del personal docente, pueden ser relativamente más importantes para su persistencia que para la mayoría de los alumnos. Resulta interesante que el sentimiento de no estar marginado de la vida institucional (y por lo tanto, de sentirse integrado con su ambiente, al parecer caracteriza las experiencias de los exitosos programas de intervención para lograr la persistencia de los individuos pertenecientes a minorías o con antecedentes desventajosos. La misma conclusión puede aplicarse también a las experiencias del adulto que estudia en un medio de estudiantes mayoritariamente jóvenes (Bosher, 1973); asimismo, puede ser válida para los alumnos que concurren a grandes instituciones con residencias estudiantiles y no moran en ellas, pues las oportunidades para la interacción personal con otros estudiantes y docentes pueden estar en absoluto limitadas. En cualquiera de estos casos, las pruebas indican que en toda institución hay grupos de estudiantes que afrontan distintos problemas para llevar a cabo los propósitos con que ingresaron, que esos problemas requieren interacciones específicas y metodologías particulares de investigación para dilucidar las características del proceso de persistencia y deserción.

Como he afirmado, las pruebas indican que la dinámica de la deserción también varía durante el transcurso de la carrera. Las particularidades de las deserciones tempranas son por lo general completamente diferentes de las que se producen en los últimos años. La deserción es no sólo más frecuente en los primeros años de la carrera, sino también más probablemente voluntaria. Esto es cierto, debido a que las dificultades para establecer contactos con la comunidad social e intelectual de la institución y lograr amistades en ella, tienden a ser mayores en la etapa temprana de la carrera que en los últimos años. Para muchas personas puede resultar muy difícil la transición desde el ambiente relativamente pequeño, comunal y conocido de la escuela de nivel educativo medio. Sencillamente, algunos estudiantes necesitan tiempo para ajustarse al mundo más adulto de la universidad y desarrollar la variedad de habilidades apropiadas para afrontar los problemas derivados de las relaciones sociales en la comunidad universitaria. Para ciertos alumnos este ajuste es extremadamente difícil o imposible. Como consecuencia, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad.

Las dificultades para cumplir la transición a la universidad acontecen no sólo en el típico estudiante que se traslada desde una pequeña escuela de nivel medio a una institución de educación superior grande, donde puede residir fuera del hogar, sino también en otros estudiantes para quienes la experiencia universitaria es completamente extraña, un mundo ajeno a sus actividades cotidianas. La situación involucra tanto a estudiantes atípicos como a los extranjeros. El término “estudiantes atípicos” se refiere no solamente a los que se encuentran en desventaja o pertenecen a minorías, sino también a aquellos que asisten a la universidad medio tiempo mientras desempeñan trabajos de tiempo completo y a los de edad mayor que se reincorporaron a los estudios en el sistema educativo superior después de un cierto número de años de haberlo abandonado. La investigación ha demostrado que la integración tiene gran importancia para la persistencia en la institución de los estudiantes en desventaja o pertenecientes a minorías, y que para los alumnos adultos que regresan a la universidad en número cada vez mayor es igualmente importante establecer interacciones con el ajeno mundo de sus jóvenes condiscípulos para lograr la permanencia en la universidad.

La deserción desde el punto de vista institucional

Definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual. En otros, sin embargo, es considerablemente más difícil. Es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores. Cada estudiante que abandona crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que persistiera en los estudios. Por consiguiente, la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos. Esto es en particular evidente en el sector privado, en el que las colegiaturas constituyen parte sustancial de los ingresos institucionales, pero no es menos importante en el sector público debido a los presupuestos insuficientes.

Si ésta fuera la única consideración para definir la deserción desde el punto de vista institucional, la tarea para hacer]o sería completamente sencilla. Sin embargo, no es así, pues no está muy claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan similares formas de intervención por parte de la institución. La dificultad que afrontan las universidades para definir la deserción, consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuáles considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional. Como se señaló antes, la decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional, otras no. Ciertas formas de abandono tal vez involucran a tipos específicos de estudiantes, cuya baja constituya motivo particular de preocupación para los funcionarios de la institución; otras formas pueden representar la pérdida de individuos cuya permanencia quizás no sea tan importante para la universidad. El conocimiento de estas diferencias constituye el punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil.

La trayectoria académica y la deserción

Desde el punto de vista institucional, existen varios periodos críticos en el recorrido estudiantil en que las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir directamente en la deserción. El primero se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con la universidad. Durante la etapa de indagación y solicitud para ingresar a una determinada institución, los sujetos forman las primeras impresiones sobre las características sociales e intelectuales de la misma. Esas impresiones, que se originan en gran medida en los materiales que la universidad distribuye entre los postulantes al ingreso, contribuyen a la elaboración de expectativas previas a la admisión sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de interacciones que lleven a la deserción. Por lo tanto, es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional. Aunque mostrar un paisaje en rosa mediante carteles pueda parecer, a corto plazo, una forma eficaz de incrementar la masa de aspirantes al ingreso, a largo plazo se producirán altos índices de deserción ocasionados por la brecha creciente entre lo que se prometió y lo que se proporciona.

Un segundo periodo crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre el colegio de nivel medio y la universidad, inmediatamente después del ingreso a la institución. En el primer semestre, en particular en las primeras seis semanas, se pueden presentar grandes dificultades. Esto es especialmente cierto en las grandes universidades con residencias estudiantiles, porque los alumnos son obligados a transitar desde el ambiente conocido y relativamente seguro del pequeño colegio de nivel educativo medio de la comunidad (etapa en que los estudiantes moran con sus familias), al mundo en apariencia impersonal de la universidad, en el cual cada uno debe valerse por sí mismo tanto en el aula como en el dormitorio. La rapidez y el grado de la transición plantea a muchos estudiantes serios problemas en el proceso de ajuste, que no todos son capaces de cumplir en forma independiente. La sensación de estar “perdido en el mar” o de no ser capaz de establecer contacto con otros miembros de la institución, expresa en parte la situación anímica en que se

encuentran muchos estudiantes noveles.

No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en ese periodo de transición y, asimismo, es en este momento que las instituciones pueden actuar con eficacia para prevenir el abandono temprano. Medidas institucionales, relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención estudiantil. Emplear alumnos de los últimos años como consejeros, proporcionar sesiones de asesoramiento y orientación tempranas, promover la formación de grupos en las residencias y establecer tutores académicos para conjuntos de nuevos estudiantes, constituyen unas pocas de las posibles intervenciones que pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse a la vida universitaria.

El problema de cumplir la transición a la universidad es común para una diversidad de estudiantes noveles, no sólo de aquellos que pasan desde un colegio de nivel educativo medio a una gran institución de educación superior con residencias estudiantiles; constituye, asimismo, una cuestión no menos importante en aquellas instituciones con gran cantidad de alumnos no tradicionales. Para el estudiante maduro que ha reingresado a la universidad, puede resultar muy traumática la transición entre el mundo del hogar o del trabajo y el ambiente juvenil de la institución. Los problemas originados en la transición pueden ser igualmente severos para jóvenes campesinos que asisten a grandes universidades urbanas o para individuos pertenecientes a minorías o en condiciones desventajosas que concurren a instituciones grandes con alumnado mayoritariamente de clase media. Respecto a los estudiantes de este último grupo, las habilidades sociales necesarias para establecer amistades en el seno de la mayoría cultural citada no forman parte de su habitual repertorio social, aunque, por otra parte, lograr su integración en el medio social y académico de la institución es aún más importante, en relación con la permanencia en la institución, que para los estudiantes pertenecientes a la mayoría. Por la misma razón, los programas institucionales que logran mantener en la universidad a los estudiantes pertenecientes a las minorías o en desventaja son, precisamente, aquellos capaces de fomentar esa integración (Sociedad para el Desarrollo de Sistemas, 1981).

Durante el periodo de transición, el abandono es más frecuente en la fase postrera del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo. Mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. En tal situación, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente toda educación formal. Son numerosos los motivos para ese comportamiento. Algunos individuos deciden que las exigencias de la vida académica no son congruentes con sus intereses y preferencias; otros tienen dificultades para lograr relaciones en los ambientes académico y social de la universidad; y aun hay estudiantes que prefieren no establecer esas relaciones, porque encuentran que las características de la comunidad institucional son inapropiadas para sus escalas de valores y afinidades sociales, en tanto que cierto número de sujetos son incapaces de tomar decisiones sobre la forma en que deben dirigir sus energías y recursos, y otros llegan a la conclusión de que completar estudios universitarios no constituye una meta deseable.

Elección estratégica y acción institucional

Evidentemente, ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente; cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas para luchar contra la deserción; por ejemplo, pueden proporcionar asesoramiento académico más eficaz en la etapa temprana de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, asesoramiento, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del colegio de nivel educativo medio a la universidad. Pueden, asimismo, realizar esfuerzos para desarrollar amplios programas para mejorar la retención o promover reestructuraciones en la organización institucional que incrementen la interacción entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera del aula. Si las relaciones extracurriculares son particularmente importantes durante el primer año de la carrera, periodo en el cual la mayor preocupación de los estudiantes noveles consiste en su integración al ambiente universitario, resulta irónico que los grupos de alumnos en las aulas sean los más numerosos y que, a menudo, enseñen estudiantes graduados, cuando es más grande la necesidad de contacto personal con otros condiscípulos y miembros del cuerpo docente de la institución.

Cualesquiera que sean los posibles cursos de acción, no es necesariamente cierto que todos los abandonos

merecen igual preocupación institucional; en el caso de algunos estudiantes, por ejemplo, aquellos que encuentran la comunidad universitaria inadecuada para sus preferencias, puede no haber interés en la institución ni en los alumnos por alentar su permanencia. La misma posibilidad puede también aplicarse a sujetos que perciben el abandono como un paso positivo para alcanzar otra meta; para muchos de estos estudiantes puede ser de interés de ambas partes que la institución apoye su transferencia a otras universidades o actividades. Esto no es cierto, sin embargo, en el caso de los alumnos cuyas metas son compatibles con las de la institución, particularmente en aquellos que encuentran dificultades para satisfacer las exigencias académicas o tienen problemas para establecer contactos e integrarse en los ambientes intelectual y social de la comunidad universitaria y, para ellos, la intervención institucional puede resultar provechosa, aun cuando el apoyo asuma la forma de asesoramiento académico o social, ya que la permanencia de estos individuos interesa a las dos partes. Recíprocamente, el fracaso de estos estudiantes es, también, un fracaso de la institución.

Desde el punto de vista institucional, por lo tanto, la cuestión de definir la deserción se desarrolla dentro del problema de la elección, es decir, en el de la identificación entre las numerosas formas de abandono que merecen una intervención. Todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono. Las intervenciones que una universidad decide aplicar a algunas formas de la deserción están probablemente determinadas por su incapacidad para actuar en otras; en último término, la tarea de la universidad es definir la deserción en términos relacionados tanto con metas educativas como institucionales, y debe considerar que su meta es educar y no simplemente inscribir estudiantes.

El carácter variable de la deserción según las instituciones

Las universidades difieren en sus metas como en su estudiantado y, por ende, varían también sus definiciones de la deserción. En tanto que muchas de estas variaciones reflejan necesariamente las circunstancias particulares de una institución, algunas otras indican diferencias entre tipos o categorías de universidades. Por ejemplo, en las instituciones con carreras de dos años, la deserción para transferirse a otra universidad de mayor nivel académico puede constituir una forma de abandono comprensible y hasta deseable, mientras que el mismo comportamiento en una institución privada y elitista puede ser considerado como un serio problema. Análogamente, las bajas por razones académicas tal vez causen poca preocupación en las instituciones con ingreso irrestricto, pero pueden ser un importante motivo de inquietud para aquellas universidades con niveles académicos competitivos. Cada deserción es quizás una fuente de preocupaciones para las universidades que virtualmente aceptan a todos los individuos que solicitan ingresar a ellas (más del 50% de las instituciones de educación superior), pero puede tener menos trascendencia para aquellas altamente selectivas que admiten sólo a una pequeña proporción de aspirantes (10% de todas las instituciones).

Las diferentes características institucionales también pueden contribuir a explicar la variable frecuencia que se observa en los distintos tipos de abandono. Por ejemplo, en relación con la deserción voluntaria, los estudiantes que asisten a universidades pequeñas pueden afrontar muy diferentes problemas para establecer amistades en el ambiente institucional que los inscritos en universidades grandes. En las instituciones pequeñas se puede incrementar la posibilidad de interacciones frecuentes entre estudiantes y entre éstos y los profesores, pero se restringe en la comunidad la gama de subculturas estudiantiles para establecer relaciones. En estos casos, por lo tanto, la integración puede ser más difícil para las personas que sostienen orientaciones sociales o intelectuales distintas o disidentes. Es menos probable que tal situación se presente en las universidades grandes, donde con seguridad es más amplio el espectro de subculturas estudiantiles; no obstante, los grupos académicos muy numerosos pueden limitar a los estudiantes las oportunidades para establecer contacto con los profesores fuera del aula. Por consiguiente, en las universidades pequeñas la deserción puede originarse a menudo en una incongruencia valorativa y social, mientras que en las grandes tal vez se genere con frecuencia en insuficientes interacciones sociales e intelectuales con miembros del cuerpo docente.

La deserción según la perspectiva estatal o nacional

El problema de la deserción cambia en forma notable cuando nos trasladamos desde los puntos de vista institucionales a los que sustentan los más elevados organismos educativos. Desde la perspectiva estatal, por ejemplo, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos efectuados en el sector público. Sin embargo, si se producen flujos de alumnos hacia las instituciones privadas o ubicadas fuera de los límites estatales, es probable que estos abandonos sean considerados, estrictamente, como deserciones. En el mismo marco, desde una perspectiva nacional sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de todo el sistema formal de educación superior son probablemente consideradas como deserciones. En cambio, todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse como migraciones internas de alumnos dentro del sistema educativo.

Sin embargo, en los organismos educativos de alto nivel, es importante distinguir entre las transferencias y los abandonos totales del sistema y, en lo que respecta a las primeras, entre aquellos traslados que ocurren entre instituciones del sector público o del estado, y los que se llevan a cabo entre universidades públicas y privadas o implican flujos estudiantiles hacia otros estados. Desde la perspectiva de esos organismos, la deserción se produce sólo cuando una persona abandona o interrumpe su vinculación con cualquiera de las modalidades dependientes del sistema de educación superior. Otros tipos de movimientos serán probablemente considerados como formas de ajustes internos o migraciones entre instituciones de la jurisdicción. Como resultado, las preocupaciones de los funcionarios del nivel educativo superior se relacionan tanto con la vigilancia y armonización de los flujos internos de alumnos como con la reducción, si es posible, de la pérdida de estudiantes de sus instituciones educativas.

Los diferentes puntos de vista sobre la deserción conducen, a su vez, a distintas formas de analizar y explicar las causas de su producción. Por lo general, observamos que se destaca menos la consideración de los comportamientos individuales y el papel que desempeñan las características personales, que los movimientos de conjuntos estudiantiles y las funciones que cumplen la institución y los fenómenos adicionales. Por ejemplo, la perspectiva del funcionario estatal o nacional quizás originó un análisis de los patrones de la migración estudiantil que se correlacionara con el practicado por funcionarios estatales o nacionales que estudian los movimientos de trabajadores entre industrias y estados de una región. Los modelos de migración que destacan los factores de “empuje” y “atracción” para interpretar los flujos de fuerza de trabajo, pueden ser aplicados también a los problemas de los traslados estudiantiles; por ejemplo, del mismo modo en que las variaciones de la demanda del mercado de trabajo se usan en los estudios sobre migración de trabajadores, pueden emplearse las distintas normas universitarias de admisión en vigencia en la investigación de los flujos estudiantiles interinstitucionales.

Este tipo de análisis, ya sea que se aplique en general a todos los estudiantes o a diferentes grupos de ellos, puede dar origen a políticas de retención notablemente diferentes a aquellas que comúnmente adoptan aisladamente las instituciones. Una de estas políticas pudo vincularse al empleo sistemático de colegiaturas diferenciales para influir en el flujo estudiantil entre distintas instituciones, modificando así los precios relativos de la oferta educativa en competencia. El mismo efecto pudo obtenerse en general (o en ciertos grupos de estudiantes), mediante una distribución diferencial de la ayuda económica, lo que modificaría los costos de los estudios para las personas que asisten a instituciones privadas.

Límites de las políticas estatales y nacionales para la retención estudiantil

No todos los flujos estudiantiles que se producen dentro de una región perteneciente a una jurisdicción educativa, o hacia el exterior de la misma, pueden ser tratados con facilidad por las políticas de educación superior. Algunos estudiantes cambian de instituciones o regiones por razones que tienen poco que ver con los problemas derivados del monto de las colegiaturas. Aspectos del clima, tanto institucional como ecológico, pueden ser importantes para algunos estudiantes, mientras que para otros lo es contar con la intimidad del hogar. Las políticas que son eficaces para modificar la migración de ciertos grupos de estudiantes pueden ser contraproducentes o inútiles en otros.

En cualquier caso, existen factores sociales generales que también limitan la eficacia de las intervenciones estatales y nacionales para mejorar la retención. Estos factores sirven de base y configuran la real disposición para asistir y permanecer en la educación superior, mediante procesos que no son fácilmente modificables por la intervención regional o nacional. Puede observarse el efecto de esos factores, por ejemplo, mediante un sencillo análisis de series históricas referentes a índices agregados de graduación en carreras de cuatro años, en toda la nación y en los últimos 100 años (próxima publicación de Tinto). La expresión gráfica de esos índices revela dos características notables. Primero, con la excepción de un periodo, los índices de graduación (y de deserción) en forma sorprendente han permanecido constantes en aproximadamente 55 % (y 45 %) en los pasados 100 años, y esto es exacto pese a los drásticos cambios ocurridos durante ese periodo, tanto en las características de la educación superior como en el número y tipo de estudiantes incorporados a ella. Este periodo se ha distinguido por políticas estatales y nacionales recientes que perseguían un incremento del número de estudiantes que ingresaban y permanecían en el sistema educativo superior. Segundo, el único lapso con notables cambios en los índices de permanencia (y de deserción) es el que corresponde a la Segunda Guerra Mundial y al periodo inmediato posterior. Los índices de graduación disminuyeron de manera comprensible durante la guerra y aumentaron después de ella (hasta 1952).

Por ley del gobierno se concedieron créditos a muchos veteranos que deseaban reincorporarse a la universidad, pero el aumento en los índices de graduación que se produjo inmediatamente después de la guerra casi igualó la disminución de esos índices ocurrida durante la guerra. Más bien que incrementar la proporción total de personas que obtuvieron la graduación universitaria durante los doce años transcurridos entre 1940 y 1952, aquella ley parece haber facilitado los estudios a los individuos que ingresaron en la universidad durante la guerra, la abandonaron para participar en ella y se reincorporaron tras el fin de la contienda; aparentemente, la ley no produjo un incremento en la graduación entre aquellas personas que, por otras razones, no ingresaron de inmediato a la universidad después de terminar la educación media.

Conclusiones

El estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización. El análisis del problema de la retención sin sus vinculaciones con las consecuencias educativas no interesa a las personas ni a las instituciones.

Bibliografía

- BOSHIER, R. "Educational participation and Dropout: a Theoretical Model." *Adult Education*, 1973, 23 (4), 255-282.
- HACKMAN, J. y DYSINGER, W. S. "Commitment to College as a Factor in Student Attrition." *Sociology of Education*, 1970, 43 (3), 311-324.
- PASCARELLA, E. T. y TERENCEZINI, P. "Patterns of Student-Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition." *Journal of Higher Education*, 1977, 48 (5), 540-562.
- System Development Corporation. *Progress Report on the Evaluation of Special Service in Higher Education*. Santa Monica: System Development Corporation, 1981.
- TINTO, V. "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research." *Review of Educational Research*, 1975, 43 (1), 89-125.
- . "Student Disengagement Revisited: Some Thoughts on the Limits of Theory and Practice in Student Attrition." *The Journal of Higher Education* (próxima publicación).