

# LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD

Integración, experiencias e identidades







# Consejo Editorial de Publicaciones ANUIES

Dr. Adrián Acosta Silva
Dr. Germán Álvarez Mendiola
Dr. Wietse Berend de Vries Meijer
Lic. Rolando Emilio Maggi Yánez
Dr. José Aguirre Vázquez
Dr. Carlos Muñoz Izquierdo
Dra. Iris Santacruz Fabila

Coordinador de la Colección: Germán Álvarez Mendiola







# LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD

Integración, experiencias e identidades

Carlota Guzmán Gómez Coordinadora

Carlos Ismael Castro Rodríguez / Magaly Hernández Aragón / Carlota Guzmán Gómez / Adriana Elizabeth Machuca Barbosa / Silvia Lucía Mariscal González / Margarita Beatriz Mata Acosta / Gilberto Pérez Campos / María Claudia Ramos Santana / Rosalba Genoveva Ramírez García / Adriana Rodríguez Fernández / Claudia Lucy Saucedo Ramos / Marisol Silva Laya







378.198 LA428.7 G89 G89

Guzmán Gómez, Carlota, autor

Los estudiantes y la universidad : integración, experiencias e identidades / Carlota Guzmán Gómez, coordinadora; Carlos Ismael Castro Rodríguez, Carlota Guzmán Gómez, Magaly Hernández Aragón, Adriana Elizabeth Machuca Barbosa, Silvia Lucía Mariscal González, Margarita Beatriz Mata Acosta, Gilberto Pérez Campos, Rosalba Genoveva Ramírez García, María Claudia Ramos Santana, Adriana Rodríguez Fernández, Claudia Lucy Saucedo Ramos, Marisol Silva Laya. -- México, D.F.: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, 2013. 334 páginas. -- (Colección Biblioteca de la Educación Superior)

ISBN: 978-607-451-073-7

1. Estudiantes universitarios-México-Condiciones sociales. 2. Estudiantes-Educación superior-diversidad-México. 3. Educación superior-México. 4. Ingreso a la educación superior-México. 5. Estudiantes universitarios-Actividades extraescolares. 6. Jóvenes-mercado de trabajo-México. I. Castro Rodríguez, Carlos Ismael, autor. II. Hernández Aragón, Magaly, autor. III. Machuca Barbosa, Adriana Elizabeth, autor. IV. Mariscal González, Silvia Lucía, autor. V. Mata Acosta, Margarita Beatriz, autor. VI. Pérez Campos, Gilberto, autor. VII. Ramírez García, Rosalba Genoveva, autor. VIII. Ramos Santana, María Claudia, autor. IX. Rodríguez Fernández, Adriana, autor X. Saucedo Ramos, Claudia Lucy, autor. XI. Silva Laya, Marisol, autor. XII. Serie.

Coordinación editorial Rolando Emilio Maggi Yáñez

Diseño gráfico de la colección Leonel Sagahón y Susana Vargas

Portada Martha Vargas Fabián

Imágenes de la portada

El cuidado de edición estuvo a cargo de María Antonia Rodríguez Rodríguez

Formación de este título Juan Carlos Rosas Ramírez

Primera edición, 2013 © 2013, ANUIES Tenayuca 200 Col. Santa Cruz Atoyac México, D. F.

ISBN: 978-607-451-073-7 Impreso en México







# **CONTENIDO**

#### 7 Introducción

#### 25 PRIMERA PARTE

La transición del bachillerato a la universidad: logros, tropiezos e intentos fallidos

# 27 Capítulo 1

¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? Rosalba Genoveva Ramírez García

#### 63 Capítulo 2

Querer ser estudiante: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad Carlota Guzmán Gómez

#### 93 SEGUNDA PARTE

El primer año universitario y el proceso de integración a la universidad

#### 95 Capítulo 3

¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? Marisol Silva Laya y Adriana Rodríguez Fernández





#### 129 Capítulo 4

La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año Silvia Lucía Mariscal González

#### 155 TERCERA PARTE

Nuevos suietos estudiantiles

#### 157 Capítulo 5

Integración universitaria de estudiantes foráneos María Claudia Ramos Santana

#### 179 Capítulo 6

Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el *ser universitario Magaly Hernández Aragón* 

#### 209 CUARTA PARTE

La vida estudiantil universitaria: prácticas culturales, tiempo y espacio

#### 211 Capítulo 7

La vida estudiantil universitaria extraaulas: un análisis etnográfico de las prácticas culturales Carlos Ismael Castro Rodríguez

#### 245 Capítulo 8

El tiempo de estudio en los alumnos del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Margarita Beatriz Mata Acosta

#### 271 QUINTA PARTE

Experiencias formativas y procesos de construcción de la identidad

#### 273 Capítulo 9

La identidad de los estudiantes de Sociología: Una mirada retrospectiva Adriana Elizabeth Machuca Barbosa

#### 307 Capítulo 10

¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios Claudia Lucy Saucedo Ramos y Gilberto Pérez Campos

331 Siglas y acrónimos





# INTRODUCCIÓN

Carlota Guzmán Gómez

En los últimos años se ha perfilado una corriente de investigación, predominantemente cualitativa, cuyo interés radica en conocer y analizar a los estudiantes de educación superior, desde las miradas que privilegian su perspectiva, sus sentires e identidades, hasta su situación, sus prácticas e integración a las instituciones educativas. Estas investigaciones aportan un conocimiento muy valioso acerca de los sujetos que cursan dicho nivel educativo y permiten comprender de mejor manera los problemas, las transformaciones y los desafíos del sistema educativo de nivel superior.

El presente libro se compone de diez capítulos, los cuales son el producto de investigaciones que comparten el interés por conocer a los estudiantes de educación superior e incursionar en la dimensión subjetiva, por medio de temas como la integración a la vida universitaria, las experiencias e identidades. Estos capítulos muestran a los estudiantes como sujetos activos que construyen su experiencia día a día. En este sentido, sigue la línea trazada por el libro *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (Guzmán y Saucedo, 2007), pero ahora centrado en los estudiantes de nivel superior. Con la presente obra se pretende ofrecer una visión de conjunto de esta corriente de investigación, que permitirá al lector identificar problemas comunes, así como diversas aproximaciones teóricas y metodológicas.

El libro tiene como intención mirar a los estudiantes de educación superior desde distintos contextos, espacios institucionales y temporalidades. Mediante los capítulos que lo componen, se plantean los problemas medulares concernientes a los vínculos de los estudiantes y la universidad, mismos que inician

8 Introducción

con el difícil paso del bachillerato al nivel superior, su tránsito por la institución y de nuevo el tránsito de la universidad al mercado de trabajo. En este recorrido, se refieren también las transformaciones de la condición estudiantil en México, los sujetos que han emergido o se han hecho visibles en el medio universitario, así como la reconfiguración de la vida escolar surgida en fechas recientes.

# Transición e integración a la universidad

Uno de los problemas centrales que marca la condición estudiantil en el contexto actual es el acceso a la educación superior. La demanda por este nivel educativo ha ido en aumento debido al crecimiento de la población entre 15 y 24 años, la cual entre 1970 y 2005 se elevó de 9.2 a 19.1 millones de personas; al incremento de egresados de bachillerato, lo que también implica que se intensifique la demanda de educación superior (Serrano y Guzmán, 2010: 118); además de las presiones del mercado de trabajo, que exigen de manera creciente niveles de escolaridad más altos. Si bien nunca se ha logrado cubrir la demanda, hoy en día podemos afirmar que obtener un lugar en el sistema educativo de nivel superior se ha vuelto cada vez más difícil. A pesar que se ha acrecentado la oferta de instituciones educativas, la demanda se concentra en universidades autónomas públicas, las cuales sólo pueden dar cabida a un reducido sector. De tal manera que para obtener un lugar, un estudiante debe presentar varios exámenes en distintas instituciones y, en muchos casos, queda fuera. Los capítulos que integran este libro y que parten de la perspectiva de los propios jóvenes muestran que la transición del bachillerato a la universidad no es un proceso fácil ni directo para muchos de ellos y que quienes lo logran deben luchar prácticamente para ser estudiantes. Muestra de ello es la lucha que se entabla en el terreno político como una vía posible de acceso a la educación superior.

En la transición del bachillerato a la universidad, elegir la carrera se configura como un momento crucial, que marca el rumbo de la trayectoria de cada estudiante. Según muestran algunos capítulos del libro, esta elección está cargada de dudas e incertidumbre. Las decisiones tomadas por los jóvenes no siempre son resultado de reflexiones o de convicciones, como suele esperarse, sino muchas veces responden a cuestiones azarosas, inmediatas o coyunturales. De igual manera, estas decisiones responden a estrategias en las cuales se prioriza la posibilidad de obtener un lugar, independientemente de que sea la carrera o la institución que deseaban los estudiantes. Así, una gran parte de ellos se ve









obligada a realizar elecciones forzadas o ingresar a instituciones o carreras que no eran su primera opción.

Al momento de integrarse a las instituciones de educación superior, los jóvenes se enfrentan a nuevos retos, situaciones desconocidas en las que deben poner a prueba sus conocimientos y habilidades. Por lo común, este proceso se vive en el paso a un nuevo nivel; sin embargo, en la etapa universitaria se pone en juego, además, la definición profesional. Por estas razones, el primer año universitario se concibe como un tramo crítico, que marca en gran medida el curso de las trayectorias académicas.

Algunos capítulos de esta obra muestran la importancia de los procesos de integración a la vida universitaria, donde la relación con los pares y profesores, así como la atención institucional son aspectos que intervienen en el mecanismo que lleva a los estudiantes a sentirse parte de la universidad. El proceso de integración exige también el aprendizaje de la normatividad y la lógica institucional, a fin de que los estudiantes se sitúen y conduzcan de acuerdo con sus propios intereses y con lo que la institución espera de ellos. En distintos contextos y situaciones, los jóvenes refieren la falta de comunicación con los profesores, de interés o capacidad de aquéllos para enseñar, lo cual se convierte en un obstáculo tanto para la integración como para la formación académica.

Egresar de la universidad e insertarse al mundo laboral sigue siendo una preocupación para los estudiantes, la cual marca los procesos con que construyen su identidad. Viven su condición estudiantil a partir de cierta mirada hacia el mundo profesional, altamente competitivo, que les ofrece pocas oportunidades y un futuro incierto. Por otra parte, es difícil el proceso de transición de estudiante a profesionista y no se presenta de manera automática, sino que requiere un trabajo reflexivo y dispositivos pedagógicos para ubicarlos en el campo del ejercicio profesional, a fin de facilitar este tránsito.

# Cambios y transformaciones de la condición estudiantil

Desde hace más de una década se ha reconocido que los estudiantes no son un grupo homogéneo, sino tienen diferencias socioeconómicas y culturales, además de las que provienen de las carreras que estudian y de las instituciones a las que pertenecen (Guzmán, 1996; Casillas, 2001 y De Garay y Casillas, 2002). Hoy en día, estas diferencias persisten y podemos afirmar que también se han acentuado, pero sobre todo, hay cambios que los hacen distintos, los cuales provie-





10 Introducción

nen de las transformaciones del contexto social, del sistema educativo de nivel superior y de las políticas educativas en este sector.

Desde hace tiempo, la composición social de la población estudiantil se ha visto marcada por la presencia casi equitativa de hombres y mujeres. Si bien hay diferencias por carreras, ellas llegan a rebasarlos en algunas instituciones (De Garay, 2012).

La condición socioeconómica de los estudiantes varía en gran medida, según el tipo de universidad a la que asisten, incluso en el interior de éstas hay grandes diferencias. Podemos destacar como cambios más importantes la aparición de públicos universitarios antes excluidos de la educación superior, principalmente los que asisten a las nuevas modalidades, como universidades interculturales, tecnológicas y politécnicas. Estos estudiantes se consideran como la primera generación y muchos de ellos son los primeros de sus familias que logran ingresar al nivel superior.

Asimismo, algunos apartados de este libro muestran que la experiencia de estos estudiantes se caracteriza por las enormes dificultades de orden académico, socioeconómico y cultural que representa para ellos cursar el nivel superior. Al mismo tiempo, su vivencia muestra el orgullo y la satisfacción que sienten por estudiar en la universidad. Estos sentimientos guardan relación con las claras expectativas de movilidad económica y social que proyectan y buscan cumplir mediante su inserción a la universidad. Las familias también mantienen fuertes expectativas en los estudios universitarios de sus hijos, en la medida que podrían significar una mejora para el núcleo familiar o permitir una vida más holgada para los hijos.

La diversificación de la oferta educativa experimentada en los últimos años generó un mundo estudiantil más complejo. La presencia de universidades interculturales, politécnicas, autónomas e institutos tecnológicos, además de las universidades privadas de élite y de absorción de la demanda, por sólo mencionar las más representativas, implica grandes diferencias en cuanto a sus modelos, propuestas curriculares, contextos institucionales y tipo de servicios que prestan, de allí que *ser estudiante* se vive desde los espacios más disímiles. Sin duda, los contextos institucionales donde se construyen las experiencias universitarias, dejan una huella y, a partir de ésta, se van gestando otras diferencias.

La familia del estudiante es un actor siempre presente en la configuración del mundo estudiantil, tanto de manera implícita como explícita. En el primer caso, por medio de la herencia trasmitida en forma de capital cultural, econó-





mico o social y que se traduce en la posibilidad de ofrecer a los hijos mayores oportunidades educativas o de marcar el rumbo de sus trayectorias. La presencia explícita se encuentra en los testimonios de los estudiantes, quienes describen las expectativas que los padres fincan en la educación de los hijos y el hecho de incidir y presionar en sus decisiones, tanto en la elección de carrera como de las instituciones a las que deben ingresar. La presencia de la familia también se traduce en orientación y apoyo por medio del cual los estudiantes se sienten acompañados. De tal manera que el tipo de familia con la que el estudiante cuenta y la relación que tiene con ella configura en un elemento diferenciador entre los jóvenes.

# Políticas educativas y nuevos sujetos estudiantiles

A partir de que se pusieran en marcha políticas educativas dirigidas a los estudiantes de nivel superior, han emergido o se han hecho visibles nuevos sujetos en los espacios universitarios. Tal es el caso de los estudiantes indígenas, cuya presencia en la universidad no es nueva, pero había sido marginal o poco visible. El ingreso de los indígenas a la educación superior se ha favorecido a partir de la creación de universidades interculturales, parte de una política que buscó diversificar la oferta educativa y ofrecer opciones a jóvenes anteriormente excluidos. La irrupción de este grupo a la educación superior ha sido posible también gracias a la lucha de familias y jóvenes por vencer los obstáculos para llegar a la universidad. Su presencia ha abonado la diversificación de los públicos universitarios y de las instituciones educativas. En términos del debate acerca de la condición estudiantil, se plantean nuevas interrogantes apuntando hacia la pertinencia de considerar la *condición indígena* como elemento que incide en la *condición estudiantil* de estos grupos; al mismo tiempo, abre una gama de preguntas en torno a sus trayectorias académicas y laborales.

La creación de nuevas instituciones en lugares donde no existían con anterioridad ha generado mayor dinamismo y movilidad. Es frecuente que muchos estudiantes cambien su lugar de residencia para ingresar a la universidad. Éstos, llamados *foráneos*, se enfrentan a un doble proceso de integración: en el ámbito





<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A partir de 2000, la política educativa se basó en los lineamientos establecidos en el documento *La educación superior en el siglo xxi. Líneas estratégicas de desarrollo*, elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), mismos que marcaron la pauta de las políticas educativas de los sexenios 2001-2006 y 2007-2012.

12 INTRODUCCIÓN

escolar y en su nuevo lugar de residencia. Hoy en día se comienzan a concebir como estudiantes con necesidades particulares, ante las cuales tienen que responder las instituciones.

# La reconfiguración de la vida estudiantil

La vida del estudiante se ha vuelto compleja; hoy en día su identidad no se construye únicamente a partir de su vínculo con la universidad y por el sólo hecho de estudiar. En este sentido, ser joven y estudiante no se conciben como condiciones separadas o contrapuestas, sino como distintas facetas de la vida de las personas (De Garay y Casillas, 2002). La inserción de los jóvenes en distintos espacios y escenarios lleva a pensarlos de una manera más integral y a ubicar los estudios como una actividad entre otras. Podemos afirmar que la condición estudiantil ha perdido centralidad en la definición identitaria de algunos jóvenes, o bien, que estudiar compite con otras actividades de igual importancia para ellos.

La vida universitaria se configura como una dimensión muy significativa en la construcción identitaria de los estudiantes, ya que el tránsito por la universidad no sólo pasa por el sentido otorgado a los estudios y por las actividades meramente académicas. La vida estudiantil se considera un periodo muy intenso, lleno de experiencias distintas a las del bachillerato, marcado por la relación con los pares. En este sentido, algunos capítulos del libro hacen evidente que la convivencia con los pares es muy importante para la vida del estudiante universitario y muchas veces llega a ser un motivo para permanecer o dejar la institución. Si bien no es el elemento central que define el sentido de la universidad, este gusto por convivir se manifiesta de manera paralela con el interés de formarse profesionalmente.

En distintos capítulos los estudiantes expresan su aprecio por la libertad que significa estudiar en la universidad, sobre todo aquellos egresados de bachilleratos con esquemas disciplinarios controlados; sin embargo, los estudiantes incorporan a este elemento de libertad el de responsabilidad, ya que la meta de concluir los estudios universitarios se encuentra presente.

La vida universitaria ofrece también un mundo académico y cultural más amplio. Acorde con esta visión, este libro muestra la riqueza de la vida extraaulas, las prácticas culturales de los estudiantes, tanto las de carácter formal como las prácticas espontáneas y efímeras. Asimismo, expone los procesos de apropiación del espacio universitario desde el punto de vista físico y simbólico,









así como el sentido individual y social que los jóvenes le confieren. Pareciera que esta práctica eminentemente juvenil de formar agrupaciones, apropiarse del espacio y dotarlo de sentido se aplica o extiende a los espacios universitarios. En distintos capítulos se pueden advertir las grandes diferencias que existen entre las instituciones en cuanto a oferta de actividades y servicios para estudiantes: mientras algunas ofrecen una amplia gama de actividades artísticas, deportivas y culturales, otras carecen por completo de ellas y se restringen a las propiamente académicas. La permisibilidad para que los estudiantes realicen sus labores también varía, de tal manera que se cuenta con espacios universitarios que permiten todo tipo de expresiones, a lado de instituciones muy reglamentadas donde el margen de acción de los jóvenes es limitado.

Dentro de las diversas maneras de vivir la condición estudiantil, la presencia física en el espacio educativo ya no es una condición necesaria para ser y sentirse estudiante, prueba de ello son los sistemas abiertos y a distancia, que implican un tipo de vínculo más flexible con la institución, pero sobre todo con el conocimiento y el sentido que se le atribuye.

Pensar la vida universitaria más allá de las aulas también lleva a repensar la dimensión temporal y abrir el espacio analítico al tiempo vivido por los estudiantes. Desde esta perspectiva, en el presente libro se ofrece una reflexión sobre los estudiantes del sistema abierto universitario, cuyo tiempo de estudio es una construcción personal a la que se le confiere un sentido, de acuerdo con la propia trayectoria de vida, los proyectos actuales y postergados, la situación de cada persona, pero en especial a partir de los propios intereses y deseos. De esta manera, se pone de relieve la dimensión subjetiva tanto del espacio como del tiempo, que no coincide por necesidad con lo establecido y exigido desde la lógica institucional.

Al parecer, la participación política no se constituye en una dimensión significativa, que estructure la vida estudiantil universitaria; sin embargo, tampoco está ausente por completo, ya que aparecen algunas expresiones políticas mediante la realización de prácticas culturales y de la apropiación del espacio universitario.

# Nuevas aproximaciones para el análisis de la subjetividad estudiantil

Las investigaciones sobre estudiantes se han enriquecido con nuevas perspectivas teóricas, los capítulos reunidos en este libro son prueba de ello. Podemos





14 INTRODUCCIÓN

afirmar que la sociología de la experiencia escolar propuesta por François Dubet es una de las aproximaciones teóricas que se utiliza hoy en día para abordar el mundo estudiantil, ya que permite analizar las prácticas de los estudiantes y la dimensión subjetiva. Desde esta perspectiva, se concibe la experiencia como una construcción subjetiva en la que los sujetos confieren un sentido a su actividad. En la construcción de la experiencia, el proceso de subjetivación cobra especial importancia, ya que abre el análisis a la dimensión activa de los estudiantes, en la medida que se distancian de los roles socialmente establecidos y elaboran su propio sentido. En este libro también se analiza la experiencia de los estudiantes desde otras perspectivas, como la de Mèlich (2002), quien la define como un aprendizaje que se logra mediante la práctica, o la de Throop (2003), donde se integra el flujo temporal inmediato con la evaluación reflexiva, o Saucedo y Pérez (2012), quienes manejan la noción de experiencia como vivencias complejas, donde se incluyen aspectos emocionales, cognitivos y sociales. El eje común de estas teorías es el papel activo del sujeto en la construcción de su experiencia, así como su capacidad de reflexión.

Hoy en día, la integración a la vida universitaria se configura como una dimensión muy importante para comprender los procesos educativos en el interior de las instituciones. Una vez más, los aportes de la sociología de la experiencia de François Dubet resultan útiles para aproximarse a esta dimensión desde el enfoque de la experiencia escolar; así como el planteamiento de Alain Coulon (1995), quien alude a la comprensión y práctica de la regla como elementos definitorios para que un estudiante se sienta afiliado a la institución. Para el caso mexicano, el aporte de De Garay (2004) en el campo de la integración universitaria reviste especial importancia. Asimismo, las investigaciones mexicanas han recuperado las propuestas de Pascarella y Terenzini (1991), colocando el papel de los pares, profesores y de la organización institucional como elementos que inciden en el estudiante a fin de que se sienta parte de la institución y comparta sus metas. Al abrirse como una dimensión trascendente, los procesos que ocurren en el interior de la universidad y las referencias hacia los trabajos de dichos autores, han brindado un sustento esencial para abrir nuevas preguntas y respaldar los hallazgos. En el tema del tránsito de los estudiantes por la universidad destacan trabajos como los de Vicent Tinto (1992) y de los mexicanos que se han abierto en esta línea, como Casillas et al. (2007), Chain y Jácome (2007) y De Garay (2004), quienes retoman las perspectivas clásicas y fundantes de las trayectorias escolares.









De igual manera, la vida universitaria se configura como una dimensión relevante en el análisis de los estudiantes, en la medida que integra la multiplicidad de prácticas escolares, culturales y políticas, las cuales se despliegan en el espacio universitario o se llevan a cabo y rebasan lo estrictamente escolar. La teoría de los campos y las prácticas culturales de Bourdieu (1987 y 1998) ha sido de gran utilidad para el conocimiento del mundo estudiantil, sobre todo el trabajo etnográfico que permitió recuperar todas estas prácticas en el propio contexto cultural e institucional donde se realizan. El tiempo vivido a partir de la perspectiva de Berger y Luckmann (2003) es una categoría que abre la posibilidad de pensarlo más allá de la lógica institucional.

La identidad estudiantil sigue configurándose como una dimensión muy importante para avanzar en el conocimiento de los estudiantes en tanto sujetos plurales, para ello se cuenta con una gran cantidad de propuestas, sin embargo, en este libro destacan las perspectivas teóricas que conciben la identidad como un proceso en permanente construcción. El aporte de Dubar (2002) desde la Sociología pone de relieve las transacciones subjetivas y objetivas que llevan a cabo los estudiantes en distintos contextos. Igual de importante es la mirada de la identidad a partir de la Psicología cultural (Holland y Leander, 2004; Brinkman, 2008; Wertsch, 1995), la que pone el acento en el carácter múltiple y dinámico de las identidades, así como en los contextos en los que se construyen, de allí que lo psicológico y lo cultural se conciben como inseparables.

En los intentos por penetrar las construcciones subjetivas de los estudiantes, la teoría de las representaciones sociales es una herramienta útil. Dicha teoría, sustentada a partir de los trabajos de Moscovici (1979) y Abric (2004), se presenta como una puerta de entrada hacia el conocimiento de lo que significa para los estudiantes la universidad y *ser universitario*.

En esta amplia gama de teorías encaminadas al análisis de la subjetividad estudiantil, algunas se enmarcan bajo perspectivas disciplinarias, principalmente la Sociología o la Psicología; sin embargo, destacan los trabajos que parten de visiones más amplias, las cuales podrían considerarse multidisciplinarias o transdisciplinarias, ya que recuperan teorías y conceptos que no pueden catalogarse en alguna disciplina específica.

En su mayoría, las investigaciones que conforman esta línea de investigación se basan en metodologías cualitativas, utilizando como herramienta fundamental las entrevistas en profundidad, ya sea como instrumento único o en combinación con la encuesta o con los grupos focales, además de la observación





16 Introducción

de tipo etnográfica. Ante el reto de profundizar en la dimensión subjetiva, hoy en día podemos afirmar que se vislumbra una tendencia hacia la utilización de diversos instrumentos y metodologías mixtas.

# La organización del libro

La presente obra integra diez trabajos de investigación cuyo interés estriba en conocer a los estudiantes de educación superior. Todos ellos abordan la dimensión subjetiva de los estudiantes, a partir de problemas como la experiencia, identidad y las representaciones sociales de *ser universitarios*. La vida estudiantil y la integración a la universidad son también dimensiones destacadas de estos trabajos. El libro se organiza en cinco partes, cada una responde a las problemáticas más relevantes que inician con el paso del bachillerato al nivel superior, el tránsito por la universidad y el paso hacia el mercado de trabajo. Abordan también las transformaciones de la condición estudiantil y la reconfiguración de la vida del estudiante.

La primera parte del libro, titulada "La transición del bachillerato a la universidad: logros, tropiezos e intentos fallidos", incluye dos capítulos donde se describen las vivencias y experiencias por las que pasan los jóvenes al salir del bachillerato y en su intento por ingresar a la universidad. Este pasaje no es fácil ni siempre exitoso, ya que deja a muchos de ellos fuera de la esfera escolar o en carreras o instituciones que no eran su primera opción. Quienes logran ingresar deben aprender a enfrentarse a nuevos escenarios y conocimientos. El capítulo de Rosalba Genoveva Ramírez García, titulado "¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?", refiere el proceso de transición que viven los jóvenes al dejar el bachillerato e ingresar a la educación superior. Se trata de un estudio de corte interpretativo, basado en una amplia diversidad de autores, entre los que destaca Mèlich, para fundamentar su concepto de experiencia. En el trabajo de campo se llevó a cabo una intensa observación etnográfica, se aplicaron entrevistas en profundidad (individuales y colectivas) y encuestas, además del análisis de fuentes locales. La autora recupera las experiencias de los estudiantes en este proceso, donde surgen múltiples decisiones, dudas y expectativas. El estudio se centra en un grupo de estudiantes del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), lo cual ofrece una mirada de lo que ocurre en las instituciones de nueva creación, donde se acoge a estudiantes que antes no tenían acceso a la educación superior. La autora









muestra con claridad que la incorporación a la vida universitaria implica para los jóvenes dejar atrás costumbres y hábitos aprendidos en el bachillerato, con el propósito de enfrentar nuevas dificultades y retos, tanto académicos como personales. En esta transición destaca la importancia de los compañeros y el trabajo colaborativo como una manera de insertarse en la institución y sentirse parte de ella.

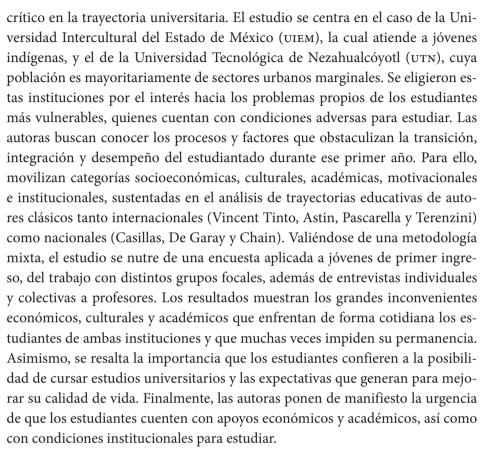
En su contribución titulada "Querer ser estudiante: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad", Carlota Guzmán Gómez presenta el caso de los jóvenes que desean continuar siendo estudiantes y que ven frustrado este proyecto. El estudio se enfoca en el caso de un grupo de aspirantes a licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que no fueron admitidos y, a partir de este hecho, participaron en el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). Asimismo, el trabajo aborda la perspectiva de los propios sujetos por medio de un estudio de corte interpretativo, basado en entrevistas en profundidad. Se retoma el concepto de experiencia de François Dubet y, con ello, la autora relata las experiencias y vivencias de estos jóvenes. El apartado inicia con las expectativas que tenían los jóvenes para ingresar a la UNAM y se desarrolla hasta llegar a las estrategias que desplegaron al no ser aceptados. Se trata de evidenciar los procesos de selectividad y exclusión que llevan a cabo las instituciones de educación superior. Los resultados muestran el arduo trabajo de los jóvenes en la transición del bachillerato a la universidad, desde el punto de vista de la experiencia; quedar afuera es un sentimiento que los vulnera y hace sentir desligados socialmente. Su primera reacción es autoculparse y, de manera paulatina, se distancian de esta posición y perfilando nuevas estrategias. Este proceso queda marcado por múltiples intentos de ingresar a distintas instituciones y, como última salida, participan en el MAES.

La segunda parte del libro, que lleva por título "El primer año universitario y el proceso de integración a la universidad", plantea las dificultades que enfrentan los jóvenes durante el primer año universitario, en especial los de sectores con más bajos recursos económicos. Asimismo, pone de relieve la importancia del proceso de integración a la universidad para su desempeño académico y social. En el trabajo que presentan Marisol Silva y Adriana Rodríguez, "¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza?", se apunta hacia el análisis de las dificultades que representa para los estudiantes el primer año de carrera, al cual las autoras califican como un tramo





18 introducción



El capítulo "La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año", de Silvia Lucía Mariscal González, aborda los procesos que le permiten a los estudiantes integrarse a la vida universitaria. Tomando como base la propuesta de François Dubet, la autora coloca la integración universitaria como una dimensión esencial en la experiencia escolar, con el objetivo de que los jóvenes logren a plenitud formar parte del nivel educativo superior y puedan desempeñar satisfactoriamente sus estudios. Se trata de un estudio cualitativo, que se fundamenta en entrevistas a estudiantes provenientes de tres carreras distintas. La autora advierte la gran importancia que revisten las relaciones establecidas desde el inicio entre éstos y sus pares en el proceso de integración, ya que configuran un fuerte lazo y un sentido de pertenencia hacia la institución. También adquiere relevancia la relación que crean con algunos de los profesores como referente de apoyo en su proceso de integración. El aprendizaje de la normatividad institucional y los recursos de apoyo que ofrece la institución, como









tutorías o cursos de inducción, son de gran utilidad para los estudiantes, sobre todo durante el primer año universitario.

La tercera parte del libro, "Nuevos sujetos estudiantiles", presenta las particularidades de los estudiantes indígenas y de los foráneos, quienes poco a poco han ganado espacios en el sistema educativo de nivel superior. La entrada a este nivel moviliza en ellos sentimientos de orgullo y pertenencia, pero también los enfrenta a grandes dificultades. Claudia María Ramos Santana aporta el capítulo "La integración universitaria de estudiantes foráneos" el cual apunta al análisis de las condiciones de las que disponen los estudiantes cuando cambian su lugar de residencia al ingresar a la universidad y la manera como esto incide en el proceso de integración. Partiendo de autores como François Dubet y Alain Coulon, distingue tres dimensiones: 1) las condiciones con las que cuentan los estudiantes en su nuevo lugar de residencia; es decir, recursos económicos, vivienda y transporte; 2) las prácticas de socialización que realizan con los distintos actores durante la estancia universitaria y 3) las prácticas institucionales, aquellas vinculadas con el uso y aprovechamiento de las instancias de apoyo a la integración, la normatividad universitaria, los procedimientos y trámites escolares. El estudio se focaliza en el caso del Centro Universitario del Sur (cusur), perteneciente a la Universidad de Guadalajara (UdeG). Para el acopio de información se aplicó una encuesta y entrevistas en profundidad. La autora sitúa a los estudiantes foráneos como un grupo vulnerable que debe afrontar cambios de distinta índole y condiciones materiales precarias. También destaca que la ayuda recibida por ellos es brindada por amigos, compañeros de clase y la familia, mientras que los apoyos institucionales son limitados respecto a sus necesidades.

Magaly Hernández Aragón ofrece el trabajo "Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el *ser universitario*", en el que apunta hacia el conocimiento de los estudiantes por medio de las representaciones que construyen en torno a la universidad y al significado de *ser universitarios*. La autora se ubica en la perspectiva de los estudiantes de Oaxaca; en especial, se interesa en analizar los componentes de su condición indígena y estudiantil. Toma de distintas carreras de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) una muestra de esta población y lleva a cabo su estudio bajo una metodología propia de las representaciones sociales, las cuales tienen su fundamento teórico en el trabajo de Moscovici y Jean Claude Abric, a fin de movilizar tanto instrumentos interrogativos como asociativos. Encuentra que los estudiantes indígenas se representan a la universidad como un espacio formativo, que pue-





20 introducción

de proveerles de una movilidad social. Para ellos, *ser universitarios* significa un privilegio, más que un sacrificio. El privilegio consiste en las expectativas de movilidad social que elaboran al estudiar, mientras que el sacrificio se expresa en las dificultades que representa hacerlo. Por su parte, se miran a sí mismos como jóvenes *respetuosos*, *dedicados*, *responsables y tolerantes*, valores fundamentales de su cultura de origen.

La cuarta parte del libro, "La vida estudiantil universitaria: prácticas culturales, tiempo y espacio", nos coloca ante dos dimensiones centrales en la construcción del ser estudiante: espacio y tiempo. Muestra los procesos de apropiación tanto del espacio como del tiempo, a partir de los cuales los estudiantes despliegan sus propias actividades y le confieren un sentido particular. Carlos Ismael Castro Rodríguez, en su trabajo "La vida estudiantil universitaria extraaulas: un análisis etnográfico de las prácticas culturales", detalla todo lo que ocurre más allá de las aulas y que constituye la vida estudiantil. Gracias a un análisis etnográfico, nutrido por un extenso trabajo de observación, entrevistas en profundidad y un sólido andamiaje conceptual, el autor retoma a Pierre Bourdieu e identifica las prácticas culturales que llevan a cabo los estudiantes en el espacio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM. El autor registra una gran diversidad de prácticas culturales, donde distingue a las que denomina formales o convencionales y no formales o de fabricación propia. Estas prácticas implican procesos de agrupación estudiantil, así como el uso y apropiación de los espacios universitarios. El autor destaca el aprendizaje que representan estas prácticas para los estudiantes, lo cual nutre y recrea lo que aprenden en las aulas.

El trabajo de Margarita Beatriz Mata Acosta, "El tiempo de estudio en los alumnos del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM", se adentra en la dimensión temporal de la condición estudiantil y, en particular, en lo que significa el tiempo de estudio y la manera como lo viven los estudiantes dentro de los ciclos institucionales, en el contexto de sus propias vidas. Con base en Berger y Luckmann, la autora concibe el tiempo como una construcción social; mediante la narrativa de los estudiantes, muestra la distancia entre el tiempo cronológico y secuenciado que permea la lógica de la institución escolar y la diversidad de sentidos que los estudiantes le atribuyen, quienes por medio de una lógica distinta y de manera flexible dan juego a sus intereses y deseos. Para ello, los jóvenes perfilan las más variadas estrategias y resignifican constantemente el tiempo de estudio, de acuerdo con su propia









experiencia. Este trabajo muestra también a un sector poco estudiado, el de los estudiantes del sistema abierto, quienes tienen características distintas al perfil tradicional del estudiante joven de tiempo completo. Se trata en su mayoría de adultos con compromisos económicos y familiares que han interrumpido sus estudios, los retoman o estudian una segunda carrera; en todos ellos hay un gran deseo de aprender, conocer y dar cauce a intereses que por algún motivo no habían podido realizar.

La quinta y última parte de este libro, "Experiencias formativas y procesos de construcción de la identidad", incursiona en la identidad estudiantil y muestra el arduo trabajo que efectúan los estudiantes en sus propios contextos de vida para definirse como estudiantes y profesionistas. El capítulo de Adriana Elizabeth Machuca Barbosa, "La identidad de los estudiantes de Sociología: Una mirada retrospectiva", analiza el proceso con el que construyen su identidad los estudiantes de Sociología de la FCPYS de la UNAM. El estudio recoge testimonios de egresados de dicha facultad (generaciones 1996 a 2000), quienes a partir de una mirada retrospectiva dan cuenta de su paso por la universidad y de sus vivencias como estudiantes. Se trata de un estudio cualitativo en el que se utilizaron entrevistas abiertas y en profundidad. Tomando como referencia el planteamiento teórico de Claude Dubar, la autora identifica y establece tres momentos clave en el proceso de construcción de la identidad: el anhelo de ser universitario, la elección de la carrera y las vivencias de la etapa universitaria. Machuca Barbosa propone que este proceso es marcado por crisis sucesivas. La elección de la carrera se configura como un momento clave en la construcción de la identidad y los egresados la vivieron como un periodo en el que prevalecieron dudas, incertidumbre y un gran desconocimiento de la Sociología como disciplina y profesión. Estas ideas se confrontaron una vez que los estudiantes cursaban la carrera, cuando cambió su visión de dicha disciplina, lo cual los fue llevando a un replanteamiento de la identidad como estudiantes. Los maestros, los cambios en los planes de estudio y la experiencia de la huelga fueron elementos que influyeron en su identidad, de tal manera que los tres momentos quedaron marcados por las constantes crisis y el deseo de apropiarse y ubicarse en un campo difuso y poco estructurado, como es el de la Sociología.

En el capítulo "¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios", Claudia Lucy Saucedo Ramos y Gilberto Pérez Campos refieren el proceso de transición entre la formación universitaria y el ejercicio profesional. Analizan las experiencias de estudiantes que cursan





22 INTRODUCCIÓN

los últimos semestres de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FES-I) de la UNAM para aproximarse al proceso con el que los jóvenes construyen su identidad como profesionistas, en el tránsito de estudiantes a psicólogos, dentro del campo específico de la intervención con adolescentes. Desde la perspectiva sociocultural, los autores conciben las experiencias como parte de un proceso situado de enseñanza aprendizaje, que se realiza con otros y que no se reduce a los aspectos cognitivos. Para obtener la información realizaron entrevistas en profundidad; los resultados de su análisis evidencian las enormes dificultades que implica para los estudiantes asumirse como psicólogos. Asimismo, muestran que en el camino hacia la construcción de su identidad como profesionales en Psicología, la intervención en nuevos contextos de práctica juega un papel importante debido a los desafíos que se les presentan.

# Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude (coord.) (2004). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México, Ediciones Coyoacán.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1987). "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI.
- Brinkman, Svend (2008). "Identity as Self Interpretation", *Theory and Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 404-422.
- Casillas, Miguel Ángel, Adrián de Garay, Julia Vergara López y Mónica Puebla Rangel (2001). "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- Casillas, Miguel Ángel, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 142, pp. 7-29.
- Casillas, Miguel Ángel, Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz (2010). "Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar", en Colorado, Aldo y Miguel Ángel Casillas (coords.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. Universidad Veracruzana (en lí-









- nea). Biblioteca digital de Investigación Educativa, www.uv.mx/bdie [consulta: 21 de octubre, 2012].
- Coulon, Alain (1995). Etnometodología y educación. Barcelona, Paidós.
- Chain, Ragueb y Nancy Jácome (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México, Universidad Veracruzana.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural.* Barcelona, Ediciones Pomares.
- De Garay, Adrián y Gabriela del Valle (2012). "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior en México* (en línea), vol. 3, núm. 6, http://ries.universia.net [consulta: 21 de octubre, 2012].
- De Garay, Adrián y Miguel Ángel Casillas (2002). "Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica", en Nateras, Alfredo (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México, Miguel Ángel Porrúa, UAM-Iztapalapa.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.*Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Guzmán, Carlota (1996). "Hacia el reconocimiento de la diversidad estudiantil", en Cordera, Rafael, José Luis Victoria y Ricardo Becerra (coords.), *México joven. Políticas y propuestas para la discusión.* México, UNAM, pp. 172-79.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (coords.) (2007). La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela. México, Ediciones Pomares, CRIM/UNAM y FES-I/UNAM.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2011). "Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista de la Educación Superior*, pp. 31-54.
- Holland, Dorothy y Kevin Leander (2004). "Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: an Introduction", *Ethos*, vol. 32, núm. 2, pp. 127-39.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires, anesahuemul.
- Pascarella, Ernest y Patrick Terenzini (1991). *How Colleges Affects Students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Serrano, Olga y Carlota Guzmán (2010). "Las oportunidades de ingreso a la licenciatura de la UNAM: un análisis de regresión logística multivariado", en Tajonar, Fran-



24 Introducción

cisco *et al.*, *Aportaciones y aplicaciones de la probabilidad y estadística*. Puebla, Benemérita Universidad de Puebla, pp. 117-126.

Tinto, Vincent (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México, UNAM/ANUIES.

Wertsch, James (1995). "The Need for Action in Sociocultural Research", en Wertsch, J., P. del Río y A. Álvarez, *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, Cambridge University, pp. 56-74.







# PRIMERA PARTE

LA TRANSICIÓN DEL BACHILLERATO A LA UNIVERSIDAD: LOGROS, TROPIEZOS E INTENTOS FALLIDOS













# CAPÍTULO 1

¿QUÉ REPRESENTA PARA LOS ESTUDIANTES DE HOY ADENTRARSE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?¹

Rosalba Genoveva Ramírez García

La educación, como toda la vida, es un proceso de experimentación. *John Dewey* 

La vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser. La vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla.

\*\*Jorge Larrosa\*\*

#### Introducción

El ingreso a la educación superior conlleva, como todo proceso de socialización, nuevos desafíos y aprendizajes. Inaugura una nueva etapa en el *trayecto formativo* (Ferry, 1999) de los estudiantes. Es un tiempo marcado por nuevas experiencias que inciden en lo vivido y aprendido hasta entonces. El arribo a una nueva institución y a un nuevo ciclo formativo introduce a los recién llegados en un mundo de múltiples y complejas transiciones. En el nuevo entorno entran en contacto con experiencias poco familiares para la mayoría. Los cono-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este trabajo se basa en una investigación más amplia de Ramírez (2012) sobre las experiencias de socialización de los estudiantes en su recorrido por una institución de educación superior tecnológica.



cimientos, ambientes de aprendizaje, prácticas, estilos de enseñanza y sistemas de evaluación se diferencian de aquello que les era conocido hasta entonces. De manera gradual, a partir de diversos mensajes y símbolos, los estudiantes van reconociendo y recreando los valores y normas que rigen la vida cotidiana en la institución, así como la naturaleza del trabajo académico.

La transición hacia la educación superior es una experiencia, como otras en la vida, llena de cambios, desafíos y posibilidades de apertura a horizontes desconocidos. La perspectiva de los estudiantes sobre el recorrido que habrán de realizar resulta todavía imprecisa. Saben de dónde salen, pero no a dónde llegarán. Es un tiempo en el cual las posibilidades de anticipación son aún limitadas. Desconocen, hasta cierto punto, el modo en que pondrán en juego sus capacidades, saberes, maneras de ser y estar, de relacionarse y reconocer a los otros y a sí mismos en el proceso de apropiarse de ese mundo en el que recién se inauguran.

En ese sentido, como representaciones metafóricas para "hablar y entender el cambio", las transiciones constituyen procesos polisémicos (Gimeno Sacristán, 1997) por el modo singular en que las nuevas experiencias son aprehendidas intersubjetivamente,² por la forma en que experiencias similares son vividas e interpretadas por diferentes individuos, e incluso por un mismo sujeto cuando éste se encuentra ubicado en momentos diferentes de su trayectoria.

Durante las transiciones la identidad se ve alterada de diversas maneras y en grado variable. Hay experiencias de cambio en las que se advierte cierta continuidad entre lo conocido y el nuevo medio al cual se llega. Sin embargo, hay otras en las que se observan importantes discontinuidades, incluso rupturas respecto de las experiencias previas. Las transiciones pueden ser relativamente sencillas o difíciles de administrar en función de la compleja interrelación que media entre elementos diferentes: las aspiraciones y expectativas que los estudiantes y sus familias depositan en la educación superior; los *habitus* (Bourdieu, 1997)<sup>3</sup> que aquéllos portan; la cultura institucional y, en especial, el "clima institucional"





<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> De acuerdo con J. Earwaker (1992, citado en Gimeno Sacristán, 1997:17), la transición es un término impreciso, "proteico", que alude a sucesos, experiencias y procesos especialmente significativos para los individuos que los experimentan, los cuales se entrecruzan en el devenir de la vida y tienen especial relevancia para su futuro; son procesos de cambio en los que la experiencia personal se ve alterada, registra momentos críticos e incluso rupturas.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Para Bourdieu (1997, 1998:116-117), los *habitus* son "sistemas de disposiciones duraderas" que, al ser movilizados por los individuos, se constituyen en "principios generadores de prácticas distintas y distintivas". Se trata de una especie de *intention in action* que hace referencia a "un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada".



(Peterson y Spencer, 2000) que enmarca y da forma a los ambientes de aprendizaje. También influyen en la transición las acciones en las que se involucran los diversos actores institucionales en relación con la tarea primaria, en el caso de los estudiantes influye el modo en que éstos van dando sentido a sus experiencias durante los procesos de socialización que tienen lugar en el nuevo escenario.

El ingreso a la educación superior desafía cotidianamente los aprendizajes previos. Al mismo tiempo que los estudiantes viven con entusiasmo su arribo a este nivel educativo, experimentan incertidumbre frente al panorama que se abre ante sus ojos.<sup>4</sup> Para la mayoría, la educación universitaria representa algo poco familiar e incluso distante de sus mundos de vida. Una gran proporción de los jóvenes inscritos en las instituciones públicas de educación superior del país constituye la primera generación en sus familias que logra acceder a este nivel educativo.<sup>5</sup>

Para algunos estudiantes, la transición a la educación superior es vivida como algo relativamente "natural" y en apariencia sin contratiempos. Son jóvenes que expresan mayor seguridad durante el recorrido inicial y se muestran familiarizados, hasta cierto punto, con el nuevo medio académico. Para otros, en cambio, los primeros contactos con la institución están llenos de sobresaltos, ambigüedad e incertidumbre en diversos planos de acción. Las experiencias que relatan sobre sus desencuentros con compañeros, amigos, profesores, normas culturales que enmarcan la vida en el nuevo entorno educativo, los nuevos contenidos y estilos de enseñanza-aprendizaje revelan un mosaico heterogéneo de situaciones, donde unos parecen instalarse sin mayores complicaciones, mientras que otros experimentan importantes dificultades para enfrentar las nuevas exigencias. Entre ambos extremos hay una amplia gama de situaciones y modos de vivir los primeros tiempos en la educación superior.<sup>6</sup>

En este trabajo se registran las experiencias en la transición del bachillerato a la educación superior de un grupo de estudiantes inscritos en un instituto tec-





<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Estos jóvenes son los sobrevivientes del bachillerato, nivel educativo que incorpora a tres de cada cinco jóvenes en edad de estudiar y expulsa a dos de cada cinco de los que ingresan. De acuerdo con los reportes de indicadores educativos de la SEP, para el ciclo 2009-2010, de 6.3 millones de jóvenes de 15 a 17 años, sólo 57.9% estudia el bachillerato y de éstos, sólo 62.2% concluye dichos estudios. www. planeacion.sep.gob.mx/.../REPORTES\_DE\_INDICADORES\_EDUCATIVOS.xls

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> De acuerdo con datos aportados por De Garay (2001:41-44), a partir del nivel educativo del padre, los estudiantes de "primera generación" en la educación superior representan 71.1% en las universidades públicas, 73.7% en los institutos tecnológicos públicos, en contraste con 30.9% en las instituciones privadas.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Por esta razón, en el título del trabajo se utiliza el verbo pronominal *adentrarse*, porque permite hacer referencia al trabajo del sujeto de explorar y descubrir ese espacio-tiempo nuevo de la educación superior, donde la integración no está dada de antemano, ni siempre ocurre, como se muestra en Parra *et al.* (2009).



nológico de carácter público. El texto se encuentra organizado en los siguientes apartados: el primero expone los elementos metodológicos y conceptuales en los que se sustenta el trabajo; el segundo ofrece un breve panorama de la institución y de sus estudiantes; los siguientes abordan diversos temas relacionados con las experiencias tempranas de los estudiantes en la educación superior: rasgos del proceso que los lleva a elegir institución y carrera, implicaciones de ingresar a una carrera no elegida (elecciones forzadas como vocación), expectativas a su llegada a la educación superior, experiencias que son destacadas durante esa transición. Por último, se muestra un ejemplo de la transición vivida como una experiencia de aprendizaje colaborativo.

# Aspectos metodológicos y conceptuales

La investigación es de carácter interpretativo. Se sostiene en un trabajo de observación etnográfica, entrevistas a profundidad con estudiantes de los primeros semestres de diferentes carreras y con otros actores institucionales, encuestas y análisis de fuentes locales de información. Se complementa con el análisis de diversas bases de datos. Es un trabajo que busca comprender el sentido y valor que expresa lo "dicho" por los informantes (Geertz, 1987) en relación con sus primeras experiencias en la educación superior.

Asimismo, se explora la significación de aquellos eventos cotidianos que hacen a los mundos de vida de los jóvenes y, más específicamente, a su mundo como estudiantes. Si bien no se desconoce la importancia de la dimensión juvenil en la educación superior, el centro del análisis se ubica en las experiencias vinculadas con el logro académico.<sup>7</sup> El estudio tiene un "enfoque progresivo" (Pérez, 1998: 71). Su propósito es lograr la comprensión de aquellos elementos que contribuyen a la transición de los estudiantes al nuevo medio académico durante los primeros ciclos en la educación superior.

También se observan las prácticas sociales (Giddens, 1998) desplegadas en el suceder cotidiano de la institución. Con este ejercicio se pretende dar cuenta de los modos en que los estudiantes se adentran en la cultura institucional, dan sentido a sus actividades y construyen puentes para una transición compleja que va más allá del acceso a este nivel educativo.







<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> La "escuela como espacio de vida juvenil" ha sido abordada en varios estudios por Weiss (2012) y Weiss *et al.* (2008). Estos trabajos se inscriben en la línea de investigación sobre Jóvenes y Bachillerato impulsada por Eduardo Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas.



El lugar elegido para el estudio fue el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, mejor conocido entre sus habitantes como el TESE. Se trata de una institución tecnológica de carácter público, ubicada en el Estado de México, en el municipio de Ecatepec, el más densamente poblado del país (10 435 habitantes por km² vs. 5 871 del Distrito Federal y 529.4 del Estado de México) y con intensas corrientes migratorias.<sup>8</sup> El TESE es una institución joven, con apenas dos décadas de existencia. Forma parte del sector de instituciones descentralizadas de los gobiernos de los estados que surgieron en 1990 para encauzar el crecimiento futuro de la matrícula de educación superior en el país. De hecho, el TESE es la primera institución descentralizada que se crea en México, seguida por la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (1991), la cual emerge en un municipio cercano y densamente poblado que, al igual que Ecatepec, forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).

Por las características de las poblaciones asentadas en ambos municipios, las dos instituciones son receptoras de un alto porcentaje de estudiantes que no cuentan con antecedentes familiares en educación superior. En la literatura se les conoce como estudiantes de "primera generación". Este tema ha ocupado la atención de investigadores de otras latitudes desde hace décadas, en especial en aquellos países que registran amplias corrientes migratorias. De acuerdo con algunos de estos estudios (Duggan, 2002; Hayes, 1997; Hicks, 2002; King, 2002; Komada, 2002; Terenzini et al., 1994; Tinto, 1992; Tinto y Cullen, 1973; Warburton et al., 2001), la transición a la educación superior involucra complejos procesos de adaptación, asimilación, apropiación y resistencia a una nueva serie de sistemas sociales, culturales y académicos, los cuales tienden a ser vividos con mayores dificultades por los estudiantes de primera generación, en parte porque no conocen por la vía anticipada de los padres los referentes culturales y simbólicos que se ponen en juego en este nivel educativo. Las investigaciones muestran que los estudiantes de primera generación registran tasas de persistencia y graduación más bajas que las reportadas entre estudiantes de segunda generación en educación superior (Duggan, 2002; Terenzini et al., 1996).

Este trabajo descansa en observaciones etnográficas realizadas entre diciembre de 2005 y septiembre de 2006, así como en 10 entrevistas a estudiantes inscritos en los tres primeros semestres de cinco de las ocho carreras que se





<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Ecatepec cuenta con una población de 1 656 107 habitantes (INEGI, 2010); sin embargo, de acuerdo con otra fuente, "se calcula que la población real sobrepasa los 3 000,000 de habitantes, de los cuales, más de la mitad provienen del Distrito Federal y de otras entidades federativas" (TESE, 2003a: 19-20).



ofrecen en el tecnológico (Cuadro 1). Cinco entrevistas fueron de carácter individual y cinco colectivas. En total participaron 21 estudiantes.

CUADRO 1. Estudiantes entrevistados

Carrera	Semestre			Total de	Tipo de entrevista	
	Primero	Segundo	Tercero	participantes	Individual	Colectiva
Ing. Electrónica	1	3		4	2	1
Ing. Bioquímica	1		2	3	3	
Informática	3	2		5		2
Ing. Mecatrónica		4		4		1
Ing. Sistemas Computacionales			5	5		1
Total	5	9	7	21	5	5

Las entrevistas, de carácter semiestructurado, se desarrollaron bajo un esquema flexible con el propósito de dar cabida a la expresividad y las reflexiones de los estudiantes acerca de sus propias experiencias en la educación superior, de los momentos significativos en esta nueva etapa de sus vidas, los retos a los que estuvieron expuestos, estrategias que desplegaron para atender nuevas demandas, decisiones que tomaron ante situaciones de incertidumbre, duda, vacilación o temor respecto a los estudios, el trabajo y la familia, entre otros aspectos. La idea fue partir del modo en que ellos "ven, clasifican y experimentan el mundo" (Taylor y Bogdan, 1990).

Cada tipo de entrevista ofreció una riqueza singular. En las individuales fue posible adentrarse en diversos elementos biográficos y de subjetivación de la experiencia. Fue un acercamiento a sujetos reflexivos (Goetz y Le Compte, 1988), que aportaron información valiosa sobre cuestiones significativas de la propia trayectoria y de la cultura institucional. Las entrevistas colectivas, por su parte, permitieron indagar en los modos y grados de construcción grupal, así como en las representaciones colectivas en torno al clima institucional.

Se avanzó en el análisis mediante la revisión sistemática de las entrevistas y registros de observación, la identificación de dimensiones significativas de la experiencia durante los primeros tiempos, el armado de configuraciones y el







diálogo permanente con autores que abordan el tema de estudiantes, sobre todo en educación superior.

La noción de experiencia que se retoma en este trabajo es la del aprendizaje logrado mediante la práctica (Mèlich, 2002), en las relaciones intersubjetivas que los individuos establecen con los demás. La experiencia, como fuente de aprendizaje, es una noción estrechamente vinculada con la educación (Dewey, 1945: 21, 37); forma y transforma al individuo, conlleva un proceso reflexivo que emerge del encuentro del sujeto con los otros, *los Otros* (las instituciones) y consigo mismo. Surge en la acción social y abre cauces cuando vuelve reflexivamente sobre la misma y la resignifica. Dewey distingue entre las experiencias "vividas" y las "construidas" e introduce la noción de "continuidad experiencial". Asimismo, plantea que toda auténtica educación se efectúa por medio de experiencias que llevan consigo un proceso de reelaboración, de ejercicio reflexivo, donde lo vivido logra retomar elementos de las experiencias previas y modifica de algún modo las actitudes, deseos y propósitos de las ulteriores. Este sentido de la experiencia, como señalan Contreras y Pérez (2010: 24) es algo que no deja indiferente al individuo, sino que lo implica, lo afecta, lo marca, le deja huella.

Es la experiencia, como fuerza en movimiento capaz de estimular la reflexividad en los sujetos sobre sus acciones, la que resulta de particular interés en los procesos educativos. En ese sentido, pensar en la transición hacia la educación superior como un esfuerzo por inscribir las experiencias de los jóvenes en procesos de "continuidad experiencial", en los que se propicie el interés por el aprendizaje y el deseo de crecimiento, supone persistir en un empeño, como ha señalado Remedi (1992), por lograr que las experiencias educativas sean vinculadas con el hábito activo y no con la rutina.

En el presente análisis, la acción del sujeto que se forma tiene un papel central. Siguiendo la perspectiva de Ferry (1999: 43-53; 2004: 96-98), la formación se concibe como un trabajo de autoformación, "un trabajo de sí mismo sobre sí mismo", que se logra gracias a las mediaciones de los grupos en los cuales participan los individuos. En ese sentido, la mirada sobre el proceso formativo no se circunscribe a lo escolar, va más allá, es un proceso que abarca la vida entera, "es la escuela a perpetuidad", dice Ferry, en la que cada individuo se





<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Dubar (1998:74) describe dos caras del proceso identitario: la "identidad biográfica" o "identidad para sí" y la "identidad estructural" o "identidad para otro". Este discurso identitario, producido en la alteridad, tiene como referentes a "otro significativo y personalizado", de acuerdo con la noción introducida en 1933 por Mead y a un "otro generalizado e institucional" (Dubar, 2002).



forma como hijo, inquilino, amigo, padre, compañero, estudiante, profesionista o ciudadano. Es un proceso que pone en juego la adquisición de diversas habilidades, competencias y actitudes. Formarse es "objetivarse y subjetivarse" mediante un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos. Es un movimiento en el cual se descubren las propias capacidades, se reconstruyen experiencias y se transforma la identidad. La transición a la educación superior forma parte del *trayecto de vida* del individuo (Ferry, 1999: 50, 2004: 96), de su proceso de desarrollo y estructuración como persona, en un recorrido que trasciende esta etapa y donde es posible identificar discontinuidades, "rupturas, descubrimientos, desarraigos", que contribuyen, sobre diversos planos de acción y con diverso grado de dificultad, a la construcción de las condiciones de la propia autonomía.

# Estudiantes, institución y entorno sociocultural

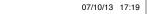
Las expectativas de los estudiantes, así como sus disposiciones respecto a los estudios, pueden constituir importantes fuerzas de impulso al aprendizaje, en especial en los primeros tiempos, cuando las capacidades personales para responder a las nuevas demandas se ven desafiadas con mayor intensidad.

El encuentro con la institución de educación superior los inicia en el aprendizaje de las primeras reglas que habrán de tomar en cuenta durante su trayectoria. Son estos primeros momentos, de un alto contenido simbólico, los que marcan la transición del estudiante a una nueva situación (Schvarstein, 1995: 48):

a dónde se lo lleva primero, durante cuánto tiempo se lo induce, cómo se lo capacita, cuál es el tiempo que se le concede para la asunción efectiva de sus responsabilidades, qué sucede frente a sus primeros errores, quién lo interpela, son todos significantes cuyo significado el individuo aprende rápidamente a desentrañar, contribuyendo de esta manera a la puesta en escena de un orden simbólico que debe suscribir.

El Tecnológico estudiado es una institución de dimensiones pequeñas, en 2007 albergaba cerca de seis mil estudiantes en licenciatura y menos de 200





<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Ferry (1999:52-53) pone el ejemplo de los quebequenses, quienes en lugar de emplear los términos "dar" y "recibir", "formador" y "formado", prefieren hablar de "los que se forman", "los que se educan", frases que evocan la acción reflexiva de los sujetos sobre sí y "para sí".



en posgrado. Contrasta con las dimensiones de las tres grandes instituciones públicas del Área Metropolitana de la Ciudad de México.<sup>11</sup> Su creación en 1990 modificó de manera sustancial el entorno. El panorama actual muestra una zona densamente poblada, donde se han extendido a gran velocidad conjuntos habitacionales, comercios y empresas de todo tipo, surcada por grandes avenidas y medios de transporte. De los llanos solitarios y salitrosos en los que se jugaba fútbol llanero, donde a la distancia sólo se dibujaban unas cuantas casas de la ahora poblada colonia Estrella, sólo queda el recuerdo.

El TESE contribuye a dar una imagen distinta al lugar en el que se encuentra enclavado. Sus instalaciones abarcan una extensa superficie poblada de bellos jardines, amplios espacios, importante infraestructura y un ambiente de intensa vida juvenil. Su símbolo de identidad representa, en un mismo trazo, tres elementos distintivos: el topónimo de Ecatepec, que en náhuatl significa Cerro del viento; la condición industrial del municipio, representado por el Centro de evaporación El Caracol, perteneciente a la empresa más antigua de la zona, la Sosa Texcoco y, por último, el carácter tecnológico de la institución, expresado en las configuraciones geométricas de su logotipo.

Con la creación del TESE se ofrecía, por primera vez, una opción educativa de nivel superior para los egresados de bachillerato del municipio más poblado del país. La oferta educativa de tercer nivel es un fenómeno tardío para Ecatepec y los municipios cercanos. El sistema educativo contaba con una importante infraestructura de educación media superior, tecnológica y pública, para la cual no había posibilidades de continuidad en los niveles superiores, ya que el municipio contaba con muy pocas instituciones que los ofrecieran: la Escuela Normal de Ecatepec (1973), la Unidad 153 de la UPN (1981), la División Ecatepec del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM, con programas de posgrado). Las instituciones públicas más cercanas eran la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM y el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, de carácter federal. El sector privado sólo contaba con una institución, la actual Universidad Oparin, que en ese entonces era colegio. En la actualidad, Ecatepec alberga trece instituciones de nivel superior, ocho de ellas privadas.

Con el TESE se abría una opción para los egresados de bachillerato, tanto de Ecatepec como de los municipios aledaños. Se pretendía "poner al alcance de





<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> La unam cuenta con 135 802 estudiantes de licenciatura y 18 734 en posgrado; el Instituto Politécnico Nacional (IPN), con 78 856 en licenciatura y 4 277 en posgrado, y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con 41 881 y 1 679, respectivamente (ANUIES, 2004).



la economía de las familias la educación superior para sus hijos", apostando por un nivel educativo que fungiera como factor de movilidad para que algún día los jóvenes ecatepequenses, de acuerdo con las expectativas de las familias, pudieran "trabajar como directivos de alguna empresa y no como obreros de una fábrica" (TESE, 2003b). Con el surgimiento de la institución se buscó promover mejores condiciones de vida para los jóvenes de un municipio que registra bajos índices de escolaridad, donde la mitad de la población económicamente activa se encuentra desocupada y sus jóvenes se incorporan de manera temprana al trabajo asalariado en fábricas o el comercio, o bien se dedican a la economía informal. En Ecatepec el grueso de las familias registra niveles de ingreso bajos: 72.1% percibe máximo tres salarios mínimos y 54.2% máximo dos (INEGI, 2000). El surgimiento del TESE representaba para las familias la esperanza de un horizonte promisorio para las jóvenes generaciones.

La población que ingresa al Tecnológico constituye un mosaico en el que los sectores sociales se hallan representados en grados variables. La relación que los estudiantes establecen entre el "nosotros" y los "riquillos" es con frecuencia un importante recurso diferenciador. De acuerdo con los resultados de una encuesta socioeconómica aplicada a los estudiantes de nuevo ingreso, poco más de una cuarta parte son hijos de obreros, 16.4% de técnicos y profesionistas, 10.4% de servidores públicos y 5.4% de jubilados y dedicados al hogar. Más de la mitad de las familias de esos estudiantes (57.6%) percibe ingresos máximos de tres salarios mínimos y 44.6% gana máximo dos; 28.11% recibe entre cuatro y diez, y 14.3% tiene ingresos superiores a 10 salarios mínimos.

Cada semestre, el Tecnológico recibe alrededor de 750 nuevos estudiantes en las ocho carreras que ofrece. Las de mayor demanda son Ingeniería en Sistemas Computacionales, Informática y Contaduría. Esta última, junto con Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Bioquímica son carreras donde la presencia masculina es predominante, aunque en menor medida, también se observa en Ingeniería Química (Cuadro 2). Hay una mayor presencia femenina en las







<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Se trata de una encuesta socioeconómica aplicada por el TESE. El análisis de los datos corresponde a las respuestas proporcionadas por 498 estudiantes de primer ingreso en el semestre 2005-2. Se toman como referencia los datos de ocupación del padre. Las dos principales actividades de las madres son el hogar (64.5%) y "otro" tipo de actividad (11.2%). En el diseño de la encuesta no se incluyó la opción "comercio", una actividad central en el municipio, a la que se dedica una parte importante de las familias. Las respuestas correspondientes a esta actividad quedaron incluidas en "otro" tipo de ocupación, la cual concentró 32.7% de las respuestas. De acuerdo con datos del TESE (2003a), Ecatepec contaba con aproximadamente 25 000 micro, pequeñas, medianas y grandes empresas.



carreras de Informática, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería Electrónica.

CUADRO 2. Estudiantes de primer ingreso según carrera, sexo y grupos de edad. Semestre 2005-2

Carrera	Distribución % del primer ingreso	Hombres	Mujeres	17-19 años	20-24 años	25 o más
		%	%	%	%	%
Ing. Sistemas Computacionales	19.8	44.4	55.6	53.3	37.3	9.3
Informática	18.7	33.3	66.7	59.9	33.8	6.3
Contaduría	13.9	85.9	14.1	55.2	36.2	8.6
Ing. Mecatrónica	12.1	75.6	24.4	51.1	39.1	9.8
Ing. Industrial	10.8	35.5	64.5	39	47.6	13.4
Ing. Bioquímica	5.4	81.4	18.6	52.6	40.8	6.6
Ing. Electrónica	10	46.3	53.7	47.1	38.6	14.3
Ing. Química	9.2	59.8	40.2	53.7	36.6	9.8
Total	100	59.8	40.2	52.4	38.3	9.4

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la Base de datos sobre aspirantes y aceptados, TESE.

La población de primer ingreso se distribuye en diferentes grupos de edad, sólo una parte son jóvenes recién egresados del bachillerato, más de la mitad se ubica en el grupo de 17 a 19 años, 38.3% tiene de 20 a 24 años y 9.4% tiene 25 años o más. Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica registran una mayor distribución, con una importante presencia de estudiantes en el grupo de mayor edad.

Al relacionar los datos sobre el año de egreso de bachillerato y de ingreso a la licenciatura, se observa que sólo 48.1% de los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre de 2005 provenía de un recorrido escolar continuo;. 36.5% dejó pasar de uno a dos años y 15.4%, tres años o más. Las razones de esta discontinuidad son múltiples: haber solicitado su ingreso a otras instituciones antes que al TESE; haberse incorporado a trabajar a la salida del bachillerato; haber padecido alguna enfermedad; haber emigrado a otros estados, o incluso







a Estados Unidos; haber iniciado una carrera en otra institución; haber dejado de estudiar durante algún tiempo porque no estaban seguros de continuar su formación académica a la salida del bachillerato, o bien porque en sus familias se consideraba que una vez concluido este nivel se había logrado el propósito educativo para los hijos.

Hay un sector no menos importante de estudiantes adultos que se incorporan tardíamente a la educación superior. Con frecuencia, se trata de individuos que buscan actualizar los conocimientos en su campo de trabajo, en ocasiones a solicitud de las empresas en las que laboran. Para ellos, el modo de vivir el espacio y tiempo institucional, así como la negociación de su condición de estudiantes ante las diversas demandas adquieren otros significados.

Un factor de peso en la experiencia de los estudiantes es la relación que establecen con el trabajo y los estudios. En el Tecnológico, alrededor de una quinta parte de los estudiantes de primer ingreso trabaja. De ellos, la mitad declara tener un empleo eventual, 36.6% uno permanente y 10.7% "otro" tipo de ocupación; el restante 2.7% no contestó a la pregunta sobre el tipo de trabajo que realiza. En los comentarios de las entrevistas, abundan los casos de estudiantes que contribuyen de manera sistemática a la economía familiar como trabajadores en pequeños negocios familiares. No reconocen esta actividad como trabajo permanente porque no hay horarios rígidos a cumplir, son estudiantes que trabajan con cierta flexibilidad, cuando disponen de tiempo, antes o después de ir a la escuela, en fines de semana o vacaciones, con o sin remuneración (93% vive con sus padres o con algún familiar). Hay una especie de "contrato escolar" entre los estudiantes y sus familias, en el cual se asume la asignación de actividades diferenciadas: estudiar, contribuir a las tareas familiares y trabajar en el negocio de la familia, bajo condiciones y tiempos acordados.

Aun cuando el empleo es la condición que permite continuar los estudios de un importante sector de la población, los jóvenes que expresan trabajar, lo hacen por diferentes motivos: para sobrevivir, sostenerse en la escuela, contribuir al gasto familiar, tener acceso a un cierto estilo de vida, satisfacer determinados gustos o salir a divertirse. En un sentido amplio, el trabajo se asocia a la búsqueda de autonomía, al proceso de "volverse adulto" (Dubet, 2005), situación







<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Noción introducida por Commerçon, N., Bensoussan, B. y Bloy, D. (1994). Etude d'impact d'un nouveau site universitaire en Centre-Ville: La manufacture des tabacs á Lyon. Lyon: Maison Rhone-Alpes des Sciences de L'Home. Citado en Dubet (2005).



que tarde o temprano se expresa en el hecho de tener un empleo regular, vivir en pareja y poner fin a la cohabitación familiar.<sup>14</sup>

En medio de esta diversidad de rasgos estudiantiles, incluso quienes parecen contar con mejores recursos materiales y, desde la perspectiva de sus compañeros, son considerados como "privilegiados", no necesariamente cuentan con mejores condiciones para adentrarse en la cultura del nuevo ambiente institucional. La mayoría de los estudiantes enfrenta dificultades de diverso tipo e intensidad durante la transición a la educación superior. No todos se "sienten como en su casa" (Schütz, 2003) ni tienen ese grado de familiaridad con las pautas que rigen la vida en la institución, con sus valores, normas, tradiciones, formas de organización, hábitos y actividades. Ir a la universidad constituye una transición cultural que, al mismo tiempo que es significativa, también los intimida, en especial a los de primera generación (Terenzini *et al.*, 1994). Los estudiantes llegan a la institución portando historias, deseos, proyectos, fantasmas, así como incertidumbre y desconcierto.

### El proceso de elegir institución y carrera

¿Cómo fue el proceso que llevó a los estudiantes a elegir el TESE y la carrera que cursan? ¿Qué elementos consideraron en su decisión? Los comentarios de los estudiantes muestran una gran variedad de razones: proximidad, "vine aquí porque queda cerca de mi casa"; por la imagen de prestigio y excelencia: "dicen que es una buena escuela, que tiene buen nivel"; por sus amplias instalaciones y bellos jardines (ganados a un suelo salitroso); por su oferta educativa: "me gustan las carreras que hay"; por el cálculo de probabilidad: "en muchas otras escuelas ya no hay lugares"; por la certeza de un ingreso casi seguro: "en el TESE casi todos entran"; por recomendación de familiares y conocidos: "a la institución ya me la habían recomendado muchas personas"; por eliminación: "era la última opción" y también por un conjunto de circunstancias fortuitas en las que "sobre la marcha" estudiantes y familias fueron perfilando sus elecciones. Abundan los casos de quienes primero presentaron exámenes de admisión en la unam, el IPN o la uam.

En el proceso de elegir carrera también se expresan diferentes motivos: por gusto: "era la carrera que quería"; por eliminación de otras opciones: "fue en la





<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> La relación que los jóvenes sostienen con el trabajo ha sido ampliamente estudiada por Guerra (2009), en el caso del bachillerato, y por Guzmán (2004, 2007) en educación superior.



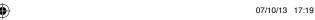
única que me aceptaron"; para dar continuidad a la formación del bachillerato: "quería seguir con mi formación técnica", "me gusta más la práctica", "este es un tecnológico y eso implica que tienes más prácticas"; por la percepción sobre el mercado laboral: "vi un amplio campo de trabajo"; por las influencias y valoraciones de los padres sobre las opciones educativas para sus hijos: "veterinaria no, ¿cómo vas a andar entre los animales?", "métete a esa escuela, allí va a estar tu hermano", "teatro no, primero estudias una carrera y después estudias lo que quieras"; por razones económicas: "la pagan bien"; por las percepciones sobre las exigencias académicas: "busqué una carrera que no fuera tan difícil"; por un proceso de autoselección: "yo no sirvo para las matemáticas", y en numerosos casos, también por azar: "vine aquí por Ingeniería Industrial, pero el encargado que iba a dar la plática no se presentó, [entonces] el señor jefe de la carrera de Ingeniería Electrónica nos empezó a platicar y me convenció". Muchos estudiantes llegan a la institución sin tener suficiente información sobre la oferta educativa ni sobre las propias inclinaciones para tomar una decisión; estos jóvenes comentan: "no tenía idea de qué carrera cursar". Con frecuencia "eligen" una carrera tomando en cuenta algunos de los elementos mencionados.

Una parte de los estudiantes sabía de la existencia del TESE por comentarios de hermanos, amigos, familiares, vecinos y también porque las instalaciones de la institución son visibles desde los vagones del Metro que se desplazan por la Avenida Carlos Hank González, ruta frecuente para gran número de estudiantes.

Un alto porcentaje (70%) de jóvenes proviene de bachilleratos del Estado de México, 22.8% del Distrito Federal y 5% de otros estados, sobre todo de Hidalgo, estado colindante y relativamente cercano a Ecatepec. La proximidad es un elemento de peso al elegir la institución: 75.1% de los aceptados egresó de bachilleratos ubicados en un primer circuito urbano, formado por los municipios de Ecatepec (50.8%) y Nezahualcóyotl (8.4%), así como por la Delegación Gustavo A. Madero (15.9%) del Distrito Federal. A un segundo circuito urbano pertenece 12.4% de jóvenes, corresponde a delegaciones y municipios próximos a los tres anteriores. El porcentaje restante llega de bachilleratos más distantes.

El acercamiento al TESE también se genera por las pláticas que ofrece el personal de la institución en los bachilleratos de municipios y delegaciones cercanas. Son pláticas dirigidas a los estudiantes que cursan el último año para





<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Base de datos sobre aspirantes y aceptados, TESE, semestre 2005-2.



que conozcan la oferta educativa de la institución. Además, cada semestre se organizan "Pláticas informativas" en las instalaciones del propio Tecnológico a fin de difundir su oferta educativa. Estas actividades gozan de gran aceptación en la comunidad de Ecatepec, pues asisten jóvenes, las más de las veces acompañados por sus padres, tíos, hermanos y, en ocasiones, también por sus abuelos. Son momentos simbólicos de gran importancia en el vínculo de la institución con la comunidad. Es cuando ésta abre sus puertas para mostrar a las familias lo que puede ofrecer a sus hijos.

Las pláticas se imparten por profesores de diferentes carreras. Se habla de las características de las mismas, de sus perfiles de ingreso y egreso, ámbitos de aplicación del conocimiento y potencial mercado laboral. El discurso de los profesores destaca la imagen de excelencia del TESE. Parte de la información introductoria consiste en señalar que todas las carreras han sido acreditadas por organismos certificadores de calidad. Al final de cada exposición, se invita a los asistentes a conocer las instalaciones, laboratorios y talleres. Mediante estas pláticas y diversas actividades culturales, sociales, incluso políticas, el Tecnológico promueve su legitimidad entre los habitantes de Ecatepec.

#### Elecciones forzadas como vocación

En los recorridos para elegir una carrera, algunos estudiantes toman la decisión como resultado de un proceso informado en el que incorporan variados elementos, entre otros: la posibilidad de dar continuidad a la formación previa; la importancia del aprender en la práctica; el reconocimiento de las propias habilidades e inclinaciones: "yo salí de técnico laboratorista químico, nos pasábamos mucho tiempo en laboratorio, haciendo esto, haciendo lo otro, entonces es un poco más fácil"; el valor formativo que reconocen en las carreras; la posibilidad de formarse en nuevos campos profesionales; la valoración que hacen de la relación entre formación general y especializada; las consideraciones sobre las opciones en el mercado laboral; la reflexión sobre las propias posibilidades para dedicarse a los estudios (situación particularmente crítica en el caso de quienes trabajan); los costos de materiales y libros, los apoyos de los que disponen, entre otros elementos. Por lo general, este grupo abarca a los jóvenes que cursan la carrera elegida como primera opción.

Hay otro sector, de mayores proporciones, representado por estudiantes inscritos en una carrera que les fue asignada como resultado de una "elección







forzada como vocación" (Bourdieu y Passeron, 2004). En las entrevistas, los que se encuentran en esta situación comentan: "estoy aquí porque era mi última opción". Son estudiantes que antes de solicitar su ingreso al Tecnológico lo hicieron en las instituciones de mayor demanda: UNAM, IPN y UAM.

Falta información específica sobre el total de estudiantes que viven esta situación. Sin embargo, por otros datos se sabe que más de la mitad de la población de primer ingreso muestra discontinuidad entre el año de egreso del bachillerato y de ingreso al TESE. Si bien no se puede asegurar que todos los que registran un trayecto discontinuo solicitaron su ingreso en otras instituciones antes que en el Tecnológico, es posible aproximarse a la magnitud de este fenómeno a partir de los resultados de una encuesta aplicada a dos grupos completos. De 63 estudiantes encuestados, 40 habían tramitado su ingreso a la UNAM, IPN O UAM, antes que al TESE. Siete de ellos lo intentaron en dos instituciones simultáneamente y cuatro, en tres.

Algunos procesos en la gestión del sistema educativo inciden profundamente en las trayectorias de los sujetos. Las elecciones forzadas no son un fenómeno exclusivo del nivel superior. Bourdieu y Passeron (2004: 180-181) identificaron un "efecto de relegación" en el recorrido educativo de un importante sector de estudiantes, el cual inicia en los ciclos educativos previos pero no se advierte porque queda disimulado tras un reclutamiento en apariencia democrático. Esto sucede porque no se reconoce que la *aptitud* o el *don* son expresiones transfiguradas del "capital cultural" previamente invertido por las familias, mismo que opera como algo *natural* en la escuela (Bourdieu 1987, 1998: 173). Es un proceso que permanece velado porque "no hay conciencia del papel de la cultura en la dominación".

Para el caso que aquí nos ocupa, el efecto de relegación se advierte en las elecciones y asignaciones que tienen lugar desde el bachillerato. Cada año más de 300 000 egresados de secundaria participan en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México. Los aspirantes presentan un examen único, de cuyo resultado depende el acceso a las opciones educativas que se ofrecen en las instituciones participantes.





<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Este concurso empezó a aplicarse en 1996 y lo organiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). En el proceso participan alrededor de 300 planteles, un tercio ubicados en el Distrito Federal y dos tercios en el Estado de México. http://www. comipems.gob.mx. Un análisis estadístico de los resultados del examen lo brinda Hernández Uralde et al. (2006).



En los formatos de solicitud, los aspirantes anotan las opciones de "su preferencia", es decir, aquellas en las que estarían dispuestos a inscribirse (de mayor a menor grado de preferencia, se admiten hasta veinte opciones). Más allá de ser un trámite administrativo, llenar este formato configura posibles trayectorias educativas. Cuando el estudiante inscribe sus opciones en la solicitud, traza caminos probables que se abrirán o cerrarán según los resultados que obtenga en el examen. Quienes registran opciones de bachillerato tecnológico, deben definir, además, alguna de las especialidades que ofrece el plantel elegido: optometría, terapia respiratoria, contaduría, informática, diseño industrial o arquitectónico, puericultura, dietética, turismo y construcción, entre muchas otras.

La asignación a los planteles elegidos es por puntaje. Para los más altos resultados están los planteles de mayor preferencia. Los planteles que sistemáticamente registran la mayor demanda son los del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, ambas de la UNAM, y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), antes Vocacionales del IPN. Cuando un estudiante no obtiene el puntaje necesario para quedar inscrito en el plantel que eligió en primer lugar, la posibilidad de acceso se desplaza hacia la segunda opción o hacia la tercera y así sucesivamente... hasta la número veinte, si fuese el caso. El resultado, como lo han señalado Saucedo y Guzmán (2006), es que no todos los que ingresan a nivel medio superior tienen la posibilidad de quedar inscritos en algunas de esas modalidades y deben enfrentar experiencias de escolarización en planteles educativos que no son de su agrado. 17

Palacios (2007), en su trabajo titulado "Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada", explora la percepción de los estudiantes de un Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) sobre lo que significa estar en una opción no elegida. Revela que para muchos de ellos el ingreso al CETIS representa la última oportunidad para no quedarse sin escuela. La imagen que construyen de ser





<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> En 2010 presentaron examen de ingreso al bachillerato 315 848 aspirantes; de éstos, 230 074 obtuvieron un lugar. De los 155 220 jóvenes que demandaron ingresar a la UNAM, sólo dos de cada diez se quedaron en alguno de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). De 48 669 alumnos que buscaron un lugar en el IPN, seis de cada diez fueron asignados a otras opciones. http://www.sumaporlaeducacion.org.mx/26dejulioal1agosto.html. Habrá que observar, a la luz de la declaración de obligatoriedad de la educación media superior mexicana (Decreto Oficial de la Federación, 9 febrero de 2012), los cambios que registren los mecanismos de atención a la demanda. En este nuevo escenario, se considera que dicha atención será gradual y creciente a partir del ciclo 2012-2013; se pretende alcanzar una cobertura total en el ciclo 2021-2022.



rechazados pesa en el clima institucional. Al explorar sobre las posibles razones de este fenómeno, Palacios señala que el antecedente de dicha imagen son los años en que no había examen único. En esa época el CETIS iniciaba su proceso de admisión después que se publicaban los resultados de los exámenes de la UNAM y el IPN. La población que ingresaba al CETIS en su mayoría se integraba por quienes no habían logrado un lugar en aquellas instituciones.

Los estudiantes que llegan al Tecnológico proceden de diversos ambientes académicos. Casi cuatro quintas partes provienen de instituciones públicas, 45.3% de federales, 28.5% de estatales¹8 y muy pocos de los planteles del IPN (4.7%) y la unam (0.3%); 21.2% llega de 57 escuelas privadas, gran parte de ellas asentadas en el circuito urbano más cercano al TESE.

Pero, ¿cómo viven los estudiantes las elecciones forzadas? Haber quedado en una institución no elegida y/o en una carrera que no constituía la primera opción son dos expresiones de "elecciones negativas" (Dubet, 2005). En el TESE, un gran número de estudiantes a menudo experimentan ambas situaciones. En la solicitud de ingreso especifican una primera opción, la de mayor importancia para ellos, y una segunda por si no obtuvieran un lugar en aquélla. Es un recurso institucional para resolver los problemas de sobredemanda en determinadas carreras y de subocupación de la capacidad instalada en otras.

Las implicaciones de la "segunda opción" no se han estudiado; poco se sabe de la forma en que inciden en las experiencias formativas de los estudiantes y en su desempeño institucional. Por testimonios de alumnos y profesores, se puede advertir que el resultado de las elecciones por eliminación no siempre tiene un valor negativo. Para algunos profesores, la experiencia de los estudiantes que cursan una carrera de "segunda opción" no es necesariamente problemática, ya que en ocasiones abre la posibilidad de descubrir una vocación. En la perspectiva de los estudiantes, el abanico de situaciones es más amplio: la "elección forzada" no tiene el mismo significado para todos. Hay quienes comentan encontrarse a gusto en la carrera asignada, otros tratan de adaptarse a la nueva situación y dotar de sentido a esa experiencia, algunos más se debaten ante la





<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Entre las instituciones federales destacan: Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), etc. Las instituciones estatales son: preparatorias oficiales, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM), Colegio de Bachilleres Estatal, Preparatoria Anexa a la Normal y Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.



decisión de permanecer, solicitar cambio de carrera, aventurarse a un nuevo examen de ingreso en otra escuela o abandonar los estudios.

De la misma manera que no se puede afirmar que la experiencia de los estudiantes ubicados en carreras de "segunda opción" sea siempre negativa, tampoco es posible aseverar lo contrario entre quienes cursan las carreras elegidas en "primera opción". Es en las experiencias socialmente situadas donde los estudiantes paulatinamente configuran, descubren, modifican, consolidan o abandonan un proyecto.

En las instituciones de educación superior, una gran cantidad de estudiantes (muchos de ellos de primera generación en este nivel), elige carrera en circunstancias que son más bien azarosas. Son jóvenes que a partir de la información que logran allegarse por diversos medios son requeridos a tomar una decisión trascendente cuando quizá aún no están preparados para ello. Para un sector de estudiantes, la transición a la educación superior representa el inicio del descubrimiento de sus intereses y vocaciones. No son pocos los que eligen una carrera sobre la marcha y, con frecuencia, de manera circunstancial, sin un proyecto profesional detrás de sus elecciones. En el caso de quienes estudiaron en bachilleratos tecnológicos (que debieron elegir una carrera de manera temprana y más tarde egresaron con una formación técnica profesional), hay algunos que perfilan su elección en convergencia y continuidad con la formación previa; sin embargo, no es una regla, algunos redefinen el camino a seguir al egresar del bachillerato. A continuación se muestra el caso de cinco jóvenes inscritos en la carrera de Informática, procedentes de diferentes bachilleratos tecnológicos. Antes de ingresar al TESE presentaron exámenes de admisión en otras instituciones y carreras: uno de ellos egresó como Técnico en Administración y presentó examen en Psicología; un Laboratorista Químico solicitó en Medicina Veterinaria; un Técnico en Máquinas y Herramientas, en Medicina; un Técnico en Mantenimiento en Equipos y Sistemas en Ingeniería Química y, finalmente, un Técnico en Computación solicitó ingresar a la carrera de Derecho.

Por otro lado, sorprenden los argumentos que algunos jóvenes expresan respecto a los procesos de elección de carrera. Por ejemplo, una estudiante que cursa Ingeniería en Sistemas Computacionales en el TESE solicitó su ingreso en dos instituciones, IPN y UNAM; en la primera eligió Telecomunicaciones y Telemática, la razón esgrimida fue que le gustan las computadoras. En la segunda eligió Medicina porque su mamá es enfermera. Otro alumno que cursa la carrera de Informática, solicitó Turismo en el IPN, Ciencias de la Comunicación en la







UNAM y Derecho en la UAM. La razón de tales elecciones es simple: "porque me gustan". Algunos, también hablan de la percepción que tienen sobre los intereses de los demás: "Hay compañeros que todavía no saben lo que quieren, están en la carrera, pero no saben lo que quieren".<sup>19</sup>

Ya en la institución, el estudiante inicia el descubrimiento gradual del nuevo ambiente, de la naturaleza del trabajo académico, los contenidos de la carrera, estilos de los profesores, etc., todo ello va trastocando la percepción sobre sus elecciones o asignaciones de carrera. Por ejemplo, algunos de los que cursan "segundas opciones" comentan sobre su nueva situación: "uno va acostumbrándose con el tiempo", "es cosa de agarrarle interés a la carrera". Estas expresiones de resignación, búsqueda de sentido, aceptación gradual o resignificación de un proceso no son exclusivas de los jóvenes que ingresan a la educación superior, también surgen entre estudiantes de bachillerato que fueron ubicados en opciones no deseadas. Uno de los estudiantes entrevistados por Palacios (2007: 138), comentaba: "al principio fue algo triste porque yo no quería esta escuela [el CETIS], pero ahora mi opinión es otra. Ahorita me siento bien".

Para otros estudiantes, sin embargo, es difícil sobrellevar la "elección forzada" como vocación. Algunos buscan cambiar de carrera al finalizar los primeros semestres; en ocasiones lo hacen dentro de la propia institución. Un factor de peso en la decisión, el cual no siempre se reconoce, se relaciona con los niveles de exigencia académica que encuentran en la carrera cursada. En las representaciones de estos estudiantes subyace la idea de que los problemas académicos se resolverán con el tiempo, cuando ellos logren estar en la carrera deseada. En otros casos, el camino es aún más complicado y terminan por abandonar los estudios, a pesar de las aspiraciones y expectativas puestas en juego por ellos y sus familias.

#### Expectativas detrás de las elecciones

La experiencia que construyen en su tránsito por la educación superior no podría ser entendida al margen del sentido que los jóvenes atribuyen a los estudios ¿Qué representa para ellos haber llegado a la educación superior? ¿Cuáles







<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> En un estudio sobre el tipo de proyectos que delinean discursivamente estudiantes a punto de egresar del bachillerato, Miller (2002: 254) identifica una frase que ilustra el tipo de deliberaciones y decisiones de corto plazo que aquéllos expresan sobre su horizonte de posibilidad: "lo importante es acabar la prepa y entrar a la universidad, ya luego a ver qué pasa".



fueron sus expectativas iniciales? En sus percepciones cotidianas y en las de sus familias, dicho nivel tiene diversas representaciones, se lo vive como un futuro "normal", "posible" o "imposible" (Bourdieu y Passeron, 2004).

Cuando los estudiantes hablan de los motivos o proyectos que antecedieron a su decisión de cursar una carrera, sus comentarios revelan el sentido atribuido a la educación superior. Para algunos, los menos, la decisión de seguir una carrera es parte de una trayectoria académica prevista: "hacer un posgrado", "dedicarse a la investigación", "trabajar en laboratorios". Para estos jóvenes la educación superior constituye un valor internalizado en la cultura familiar, algo considerado "normal". La continuación de los estudios se da por hecho, forma parte del *habitus* familiar, no es algo que demande ser cuestionado. La escolaridad en este sector se vive como extensión de los valores socioculturales de la familia. Por lo general, se trata de estudiantes de segunda generación, cuyos padres, hermanos mayores, o algún pariente cercano han transitado por la educación superior y transmiten por esta vía un conocimiento anticipado de la cultura universitaria, la cual se expresa en hábitos, actitudes y saberes, y su posesión genera confianza durante la transición.

Para otros, el propósito de cursar una carrera se asocia a la búsqueda de movilidad. Las expectativas están puestas en concluirla e insertarse en el mercado laboral: "lograr un mejor trabajo". En estos casos, cursar una carrera forma parte de los horizontes *posibles* y deseables. Algunos estudiantes imaginan su futuro en posiciones directivas, creando sus propias empresas: "a mí me gusta crear oportunidades, más que esperar por ellas, me gusta mucho ser emprendedor"; otros aspiran a trabajar en actividades vinculadas con la carrera: "yo siempre he tenido esa [inquietud], bueno, trabajar en laboratorios, me llaman mucho la atención los laboratorios".

La decisión de cursar una carrera también se relaciona con las expectativas de movilidad social. Quienes han estudiado este fenómeno en la educación superior (Chain, 1995: 192-193), encuentran que la decisión de continuar estudiando representa para un número significativo de jóvenes la posibilidad de contar con mejores condiciones de vida que sus padres, tanto en términos económicos como de prestigio social.

Otros estudiantes depositan en la realización de una carrera la posibilidad de escapar de los trabajos desempeñados por los padres (Presta y Almeida, 2008). En las entrevistas, hablan del acompañamiento a los padres en la ejecución de trabajos vinculados con diversos oficios (plomería, albañilería, etc.)





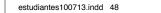


Esto se observa de manera especial en aquellos que interrumpieron sus estudios y se incorporaron de lleno a dichos trabajos; en algunos casos, como fuente de recursos para satisfacer necesidades y gustos personales y, en otros, como una forma segura de obtener ingresos para sostenerse o contribuir al gasto familiar. A partir de estas experiencias de primera mano, los jóvenes reflexionan sobre su propio futuro: "Yo vi el campo laboral donde está mi papá y dije: '¡no!, pues es mejor estar en la escuela medio día que estar [...] como plomero".

Para otro grupo, la expectativa se ha cumplido con "haber llegado" a la educación superior. Son jóvenes que se consideran a sí mismos como *sobrevivientes* del sistema porque no fueron expulsados en el camino hacia los estudios superiores. Las representaciones que construyen sobre este hecho son diversas. Con frecuencia se asumen como depositarios de una esperanza familiar: "ser el primero en obtener un título", "dar un ejemplo en mi casa, ahorita en mi casa nadie es licenciado", "tal vez el sueño de cada padre sea que sus hijos logren terminar una carrera".

El proyecto de estos jóvenes se dirime en el esfuerzo cotidiano que despliegan por avanzar en la carrera. Una de sus principales metas es evitar a toda costa la expulsión. Para los de primera generación en los estudios superiores, la transición es más compleja, requiere de mayores esfuerzos, conlleva además una serie de rupturas respecto a la tradición familiar, a diferencia de lo que se observa en otros sectores sociales. En este proceso, el involucramiento de las instituciones educativas es central. Estos estudiantes experimentan mayores dificultades en los procesos de transición, dada la distancia que los separa de la cultura universitaria. Para ellos, "la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura" (Bourdieu y Passeron, 2004: 37).

Por otra parte, hay quienes parecieran navegar un poco a la deriva, sin proyecto que los sostenga en la institución. Por lo general, son jóvenes que provienen de sectores sociales pobres donde la idea de futuro concebida como tiempo *por-venir*, se expresa débilmente. El presente resulta incierto, a menudo se vive en situaciones límite, al día, y la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas un tanto difusas y diferidas a futuro parece algo carente de sentido, como señala Tenti (2000). La apuesta por la educación para estos sectores no es algo estratégico. El horizonte de vida es el del "aquí y ahora" y en ese escenario resulta difícil concebir la educación superior en la perspectiva de un futuro *posible*.







Varios autores han establecido una distinción entre aspiraciones y expectativas. Las primeras superan a las segundas, expresan deseos, constituyen la "esperanza subjetiva" (Bourdieu y Passeron, 2004: 43-44) que mueve a los jóvenes. Tienen su origen en el *habitus* y en los condicionamientos idiosincrásicos producidos en la interacción en contextos socioculturales diferentes (Levinson, 2002). Las expectativas, por su parte, implican un balance del "horizonte significativo de oportunidad" (Schütz, 2003), de aquello que los estudiantes perfilan como posible tomando en cuenta las opciones y constreñimientos que vislumbran en la elección de un camino.<sup>20</sup> Son construcciones simbólicas donde las condiciones objetivas se reinterpretan subjetivamente por los individuos. Inciden en este proceso las representaciones sobre sus propias trayectorias escolares, la importancia que atribuyen a la educación en sus prioridades de vida, así como "razones prácticas" (Bourdieu, 1997), que se movilizan por los *habitus* estructurados en las experiencias a lo largo de la vida y por los grados de apertura hacia posibilidades transformadoras.<sup>21</sup>

Lo que verdaderamente importa de estas particularidades en los procesos de inserción al nivel superior es lo que hace que los estudiantes se sientan "en su lugar" o "desplazados" (Bourdieu y Passeron, 2004) y la relación que esto tiene con sus posibilidades de logro educativo. Algunos experimentan procesos de ajuste sucesivos mediante los cuales van descubriendo y delineando un proyecto y, con ello, la "esperanza subjetiva" sobre la idea de un futuro *posible*. No todos lo logran y es ahí donde el compromiso de los diferentes actores institucionales con la tarea educativa resulta fundamental. Es ahí donde se hace necesario educar en el deseo y la esperanza (Mèlich, 2002).

# Experiencias destacadas por los estudiantes durante la transición

Uno de los principales desafíos para los jóvenes que se incorporan a la cultura universitaria es aprender a administrar la vida cotidiana en función del tiempo,





<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Schütz (2003: 90) distingue entre fantasía y proyecto; éste último "hace referencia al conocimiento a mano", la fantasía pura no está trabada "por los límites que impone la realidad".

<sup>21</sup> Habitus no es destino. Para Bourdieu y Wacquant (1995), el habitus es "un sistema abierto de disposiciones, enfrentado sin cesar a nuevas experiencias y, por lo tanto, afectado sin cesar por ellas. Es duradero pero no inmutable". Al estar en permanente confrontación con situaciones nuevas, el habitus estructurado tiene la posibilidad de ser también estructurante. Sin embargo, los autores reconocen que hay circunstancias en las cuales el peso de la socialización primaria en las posteriores es tan fuerte que puede reforzar, más que transformar, las disposiciones adquiridas.



los vínculos y las nuevas exigencias sociales, culturales e intelectuales. En el ambiente institucional, las dificultades que encuentran a su paso son diferenciadas. Hay quienes se incorporan con mayor facilidad a la cultura universitaria, otros muestran cierto interés y predisposición para adquirirla, y algunos más transitan por las orillas de la vida institucional.

Cuando los estudiantes evocan los sentimientos que marcaron sus primeros momentos en la institución, la sensación de ansiedad y extrañamiento ante
la nueva situación se vuelve una constante: "muy nervioso al principio", "inquieto", "angustiado". Son tiempos en los que se dedican a: "aprender el ritmo
de la institución", descubrir las reglas que rigen la vida cotidiana; identificar
los rasgos de los nuevos ambientes y estilos de enseñanza-aprendizaje; ubicar
lo que se espera de ellos como estudiantes; reflexionar sobre las líneas de continuidad y ruptura respecto a sus experiencias previas y reconocer las fuentes de
apoyo en las que se sostienen, entre otros elementos.

El tamaño de la institución es un factor que destacan positivamente de la vida cotidiana en el nuevo ambiente: "en la unam, en el Politécnico la gente es un número, es una matrícula, es el alumno 000823-2". En el Tecnológico los jóvenes estudiantes no se sienten perdidos en el anonimato, como en las universidades de masas. Con frecuencia señalan: "aquí encontré lo que en otras instituciones no... aquí eres Juan o eres Pedro, los maestros te conocen".

Libertad y responsabilidad son dos valores que sobresalen en la experiencia de los estudiantes de educación superior. La transición del bachillerato a la licenciatura está marcada por una mayor libertad para decidir y actuar: "estudias, si quieres", "entras a clase, si quieres". No es que la transición de la secundaria al bachillerato no haya significado una mayor libertad, sino que la noción de libertad en la educación superior tiene para ellos un nuevo sentido. Se ven a sí mismos en otra etapa de la vida, con nuevos intereses, gozando de mayores libertades y, también, con nuevas responsabilidades. Hay un cambio profundo en las percepciones sobre el propio desarrollo y la construcción de autonomía: "cuando estás en la prepa tienes otra mentalidad, tienes otras ideas", "aquí sí es diferente". Para muchos, la licenciatura representa no sólo un cambio de ambientes, sino el fin de una moratoria como estudiantes. Constituye la



estudiantes100713.indd 50





<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Las nociones *libertad* y *responsabilidad* han estado presentes en las investigaciones sobre los procesos de ingreso de los jóvenes a los *colleges*, enfatizan la experiencia de vivir fuera de casa por primera vez, alejados de la familia, en residencias estudiantiles y aprendiendo a responsabilizarse de sí mismos (Komada, 2002).



última etapa en su tránsito por el sistema educativo: "me siento a gusto con lo que estoy estudiando, con lo que hago, pues mi meta es acabar la carrera y salir adelante". El futuro que vislumbran es la incorporación al mercado laboral. En este contexto adquiere especial significación el comentario reiterado en las entrevistas sobre la importancia de prepararse "para ser alguien en la vida".<sup>23</sup>

Uno de los mayores desafíos para los estudiantes de nuevo ingreso es comprender la naturaleza del trabajo académico, aprender sus ritmos, identificar las expectativas de los profesores y los métodos en los que descansa el aprendizaje. En las asignaturas se trabaja con contenidos de creciente complejidad que desafían paso a paso sus capacidades para emplear nociones abstractas, investigar sobre diferentes temas, aprender a extraer los argumentos centrales de los textos, preparar exposiciones, saber plantear dudas, desarrollar la capacidad crítica y de escritura.

Quienes interrumpieron estudios expresan mayores dificultades para atender las demandas académicas y dar continuidad al aprendizaje de contenidos: "yo tengo muchas ganas de seguir en la escuela, de seguir estudiando, pero me cuesta mucho trabajo seguir el ritmo"; "para mí desde el principio fue difícil, porque yo no estuve estudiando un año"; "las matemáticas me han resultado difíciles porque de hecho yo salí de Bachilleres y estuve un año sin hacer nada, entonces [...] se me olvidaron las cosas y entré aquí, y ya [...] poco a poco fui recuperando, no mucho, no exactamente lo que me habían enseñado".

Las dificultades que enfrentan los jóvenes con los contenidos de las asignaturas es uno de los mayores desafíos en la transición a la educación superior, circunstancia especialmente visible en los primeros tiempos, aunque no es exclusiva de esa etapa. Hay grandes cuellos de botella que condicionan el avance académico: Matemáticas, Física y Química se hallan en la base de este problema, pero no son las únicas asignaturas, otras llegan a sumarse a lo largo del trayecto formativo, generando experiencias de rezago de diferente magnitud.

Los estudiantes consideran que la formación de matemáticas en el bachillerato tiene poco que ver con el nivel requerido en licenciatura. Hablan de esto





<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Guerrero (1998), Guerrero y Guerra (2004) y Guerra (2000) han contribuido con importantes estudios sobre los significados que los jóvenes de bachillerato atribuyen a la escuela; entre las expresiones que destacan se encuentran: "ser alguien en la vida", salir adelante", "poderse defender". Miller (2002) señala otras representaciones en torno al proyecto de estudiar una profesión: "te hace alguien", "te ayuda a ir más allá", "te prepara para la competencia", "te da armas". Al analizar el discurso de los jóvenes, la autora muestra la distinción que ellos hacen entre las expectativas familiares y las propias.



como si se tratara de dos mundos distintos: las matemáticas de bachillerato son unas y la de licenciatura, otras. En las entrevistas, algunos comentarios lo señalan: "en bachillerato enseñan *mates* como para pasar el rato, no es problema de ellos".

En la transición, experimentan un cambio en la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes. Deben aprender a administrar un tipo de enseñanza que básicamente descansa en la responsabilidad y capacidad de cada uno para aprender por sí mismo: "en bachilleres era otro nivel, en el que te explicaban los maestros"; "en la prepa [...] los maestros te dan todo y aquí [...] es más lo que uno tiene que investigar, o descifrar los problemas a resolver"; "en la prepa te dan todo: 'esto se hace así y así' y aquí prácticamente casi el maestro te pregunta: 'a ver, ¿cómo se hace esto?'". Cuando evocan sus experiencias del bachillerato, se recuerdan más en un rol pasivo, receptor. En la licenciatura, por el contrario, reconocen con cierta preocupación que se demanda de ellos un papel más activo.

Aprender a reconocer el estilo de los profesores es otro elemento de importancia en los primeros tiempos, cuando se pone a prueba las capacidades de los estudiantes para recrear hábitos intelectuales, desarrollar una creciente autonomía y consolidar la capacidad de aprender por sí mismos. En la percepción de los jóvenes "hay buenos maestros y malos maestros". Los "buenos" son identificados como aquellos que "no te intimidan", que explican con claridad, "no te enredan", generan un ambiente de confianza donde fluye la comunicación. La construcción de este vínculo, en el que también destaca la capacidad pedagógica de los profesores para hacer comprensibles los contenidos y posibilitar que los alumnos los elaboren y se los apropien, permite, en la perspectiva de éstos, superar algunas dificultades que manifiestan con las asignaturas: "para mí, el estilo de los profesores sí tiene mucho que ver en la carga de las materias [...] he llegado a entender que ninguna materia es difícil, y eso lo he visto porque el profesor de Matemáticas y de Probabilidad, dos materias complicadas, las hace muy sencillas".

Cuando los estudiantes que provienen de bachilleratos tecnológicos públicos llegan al Tecnológico, encuentran elementos de similitud con los ambientes previos. Esto les genera cierta confianza al incursionar en la institución. En su recorrido comienzan a reconocer elementos culturales que les resultan familiares. Para muchos, este hecho constituye una ventaja especial, pueden desenvolverse con mayor soltura, por ejemplo, con relación a las actividades de carácter







práctico que realizan en talleres y laboratorios desde el primer semestre. Están habituados con el manejo de equipo y materiales, a diferencia de sus compañeros que proceden de instituciones con una formación menos práctica. Son estudiantes que hacen uso de esquemas de orientación que les son conocidos y ello les abre la posibilidad de establecer líneas de continuidad en sus experiencias.

Asimismo, construyen representaciones sobre el valor de la formación de distintos bachilleratos. Quienes han egresado de bachilleratos tecnológicos, con frecuencia señalan: "los de prepas son mejores". Muestran una imagen devaluada de la propia formación. Consideran que las opciones tecnológicas son de menor calidad porque tienen como principal destino la incorporación temprana al trabajo. Esta creencia no sólo está presente entre los jóvenes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), subsistema que hasta hace pocos años estuvo orientado exclusivamente hacia la formación profesional de carácter terminal, también la comparten los egresados de bachilleratos tecnológicos de carácter bivalente (formación profesional terminal y propedéutica). Bajo su óptica los estudiantes de bachilleratos generales tienden a recibir una mejor formación porque "la mayoría de los que se van a la preparatoria son para salir [continuar] a la universidad". La contraparte de esta creencia es que en el bachillerato tecnológico la formación tiende a ser de menor alcance porque, a pesar de haberse establecido su carácter bivalente, se la sigue concibiendo como opción terminal, de salida al mercado laboral.

Por su parte, los jóvenes procedentes de bachilleratos generales consideran limitada su formación previa, en cuanto al componente práctico. En sus reflexiones sobre la formación recibida en dicho nivel, estiman que las actividades de laboratorio son escasas, de carácter genérico y abarcan menos tiempo, incluso en el último año de bachillerato, cuando eligen un área académica relacionada con la carrera que les gustaría cursar. Reconocen que las prácticas de laboratorio no pueden ser tan específicas porque se ofrecen a estudiantes que van hacia diferentes carreras, y que "lo que puede servir al químico, quizá al veterinario no le sirva". Para ellos, sus compañeros de bachilleratos tecnológicos están mejor formados en las actividades de laboratorio.

Lo interesante es que en las "comunidades de práctica" (Wenger, 2001) que se despliegan en el quehacer cotidiano de los laboratorios, al organizar en común la actividad, las desventajas que advierten unos y otros se pueden transformar, como ocurre a menudo, en valiosos recursos complementarios en torno a un propósito compartido; cada uno aporta desde sus propias capacidades. Estas







contribuciones se van reconociendo gradualmente y se generan estrategias donde los estudiantes buscan "acoplarse con los que saben", ya sea porque tienen un mejor manejo práctico o teórico, conocen de aparatos, saben hacer cálculos o mediciones, etcétera. De esta manera, los del bachillerato general aprenden cuestiones prácticas de laboratorio que desconocían y los de bachillerato tecnológico, aspectos teóricos o de otro tipo. Aprenden, como señala un estudiante: "a practicar lo teórico". Lo importante es la complementariedad que se genera en la práctica, en el "aprendizaje situado" (Lave y Wenger, 2003), donde todos contribuyen con lo que saben hacer mejor, las opiniones que vierten, las interpretaciones que elaboran ante diferentes resultados, esperados o no, y con las estrategias decididas en común para buscar soluciones a los problemas planteados en la relación teoría-práctica. <sup>25</sup>

En la visión de los profesores, hay diferencias importantes en la formación que portan los jóvenes de los diferentes bachilleratos, pero éstas no se interpretan en términos de buena o mala formación, sino de lo que enfatiza cada modelo curricular en términos de contenidos y tipos de actividad.

# La transición como una experiencia de aprendizaje colaborativo

"Todos nos ayudamos" (Ramírez, 2012), "todos somos iguales" (Levinson, 2002), "nosotros estamos en esto juntos" (Terenzini, 1994), son expresiones de gran significación para los jóvenes. Aluden al proceso de integración social durante la transición. Expresan el peso que adquieren los grupos de pares en una transición que es vivida como una actividad colectiva, cooperativa, en la que se comparten diversos objetivos y se generan estrategias para la vida académica.

Una de las mayores fuentes de confianza para adentrarse en la institución son los propios compañeros. El reencuentro con antiguos compañeros y amigos juega un papel importante, es un puente en la transición al nuevo medio y en la construcción de nuevos vínculos. La sociabilidad es intensa, en especial en estos primeros tiempos. El mundo juvenil y la amistad son fuerzas que movilizan las relaciones entre los estudiantes y establecen puentes hacia la vida académica. De manera aparentemente espontánea, se van generando procesos





<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> En los hechos, la división entre saber teórico y saber práctico resulta un tanto artificial. De acuerdo con Wenger (2001: 72) "en la práctica, la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea".

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Un mayor desarrollo sobre comunidades de práctica en el TESE puede ubicarse en Ramírez (2012: 225ss.).



de identificación-diferenciación. Los jóvenes se van integrando gradualmente en pequeños grupos, en "muéganos"<sup>26</sup> de solidaridades, intereses y afinidades de *habitus* (Bourdieu, 1997).<sup>27</sup>

Cuando los estudiantes del tecnológico afirman: "todos nos ayudamos", también están haciendo referencia a los valores aprendidos en sus culturas familiares y comunitarias. Al estudiar la cultura juvenil y su relación con las culturas parentales, Feixa (1999: 92) señala algo que resulta central para la comprensión de las formas de socialización y expresiones de solidaridad observadas entre los jóvenes de sectores populares: "mientras las culturas parentales de clase media tienden a concentrar las funciones de socialización en la familia nuclear, las culturas obreras dan mucha más importancia a la familia ampliada y a la comunidad local".

El encuentro con los pares es un elemento crucial en la transición. Lo interesante en la educación superior es que además de la función de sociabilidad, el grupo forja estrategias colectivas para sobrevivir a las exigencias académicas. Con los pares, los estudiantes aprenden a relacionarse, entenderse, divertirse, apoyarse, acoplarse, organizarse, pero también aprenden a generar metas académicas: "no rezagarse", "cumplir con la tarea", "aprobar las materias", "concluir un semestre", "terminar la carrera". En estas relaciones se articulan y recrean elementos del mundo juvenil, pero también se actualizan diversos componentes de las trayectorias biográfico-académicas y se modula la relación con los estudios.<sup>28</sup>

Mediante la participación en los grupos de pares, el estudiante va anclándose en la institución. Remedi (2004 y 2010) aporta elementos sobre la importancia del grupo como formación intermedia y necesaria en el vínculo del sujeto con la institución.





<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Dulce típico de México hecho a base de pequeñas bolitas de harina de trigo fritas y unidas con melaza hasta formar una bola de 7 a 10 cm de diámetro.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Miller (2002: 237) utiliza la noción de "contemporáneos asociados" para referirse a "una comunidad con la cual, mientras dure la relación, se comparten espacio, objetos de interés y significado comunes". Aquí ubica la autora a los compañeros de escuela, "que hacen las veces de pares en el proceso de transición". Diversas expresiones de sociabilidad han sido ampliamente estudiadas en el bachillerato por Weiss *et al.* (2008) y Weiss (2012).

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Para Gimeno Sacristán (1997: 87), en el caso de la educación secundaria, "…la importancia de las relaciones de camaradería y compañerismo es tal que la lealtad a las normas establecidas en el seno de la cultura juvenil en general y del grupo en el que se mueve cada uno, en particular, pueden dar al traste con otras lealtades hacia los valores defendidos desde la familia o desde la institución escolar".



En el paso del bachillerato al nivel superior algunos estudiantes logran inscribirse en los grupos de pares internos con relativa facilidad y otros lo van logrando con cierto esfuerzo. En el extremo se colocan aquellos que experimentan serias dificultades para participar en algún grupo; éstos jóvenes tienden a aislarse del medio y sostienen un débil vínculo con sus compañeros y la institución. Lo que interesa destacar en relación con el proceso de socialización es que cuando estos jóvenes registran las primeras experiencias académicas negativas, no tienen grupos internos que apoyen su transición, se encuentran básicamente solos para remontar las dificultades, sin recursos a mano que disminuyan la probabilidad de rezago académico y el sentimiento anticipado de fracaso. Son individuos que a la distancia cultural que los separa de la cultura universitaria suman sentimientos de aislamiento y soledad en la institución. En la literatura se ha encontrado que el principal desafío al inicio de la transición, especialmente en el caso de los estudiantes de primera generación, tiene que ver más con las relaciones interpersonales que con las académicas (Terenzini et al., 1994). Por otra parte, Tinto (1992) ha mostrado que uno de los indicadores relacionados con el potencial abandono de los estudios es la ausencia de contactos suficientes en la institución.

#### Conclusiones

En la transición a la educación superior, los estudiantes reconocen que tienen mayores libertades, pero también mayores responsabilidades. Se ven a sí mismos en otra etapa de la vida, con nuevos intereses. Hay cambios importantes en la percepción y uso del tiempo, así como en la percepción que tienen de sí mismos. Están dedicados a ambientarse en el nuevo entorno.

Es un tiempo en el que gradualmente van reconociendo continuidades y rupturas entre el bachillerato y la licenciatura. Esto lo advierten en el nivel de complejidad que muestran los contenidos de las asignaturas, los lenguajes especializados de las carreras, la utilidad de los aprendizajes previos, el papel más activo que se exige de ellos, los ritmos del trabajo académico, los estilos y expectativas de los profesores, los métodos en los que descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las dificultades que encuentran para identificar la naturaleza del trabajo académico.

Como señalara Tinto, "toma tiempo encontrar el propio camino en el laberinto social e intelectual de la educación superior y establecer los patrones de







conducta y vinculaciones sociales adecuados para lograr persistir en la institución". No hay un plan preestablecido para lograr una transición exitosa. Es un aprendizaje que se va construyendo cotidianamente y pone a prueba las capacidades de los estudiantes para modular las demandas que van surgiendo en diferentes planos de socialización. En este proceso cuenta el *habitus*, pero también el *ethos* que impregna la vida cotidiana de la institución. Apoyar la transición es apoyar la tarea de formación como una experiencia cooperativa.

En los primeros tiempos, los estudiantes se adentran en un proceso de socialización que pone en juego sus capacidades para desempeñarse de manera efectiva y simultánea en tres planos de acción: social, cultural y académico. Si bien los mayores desafíos los experimentan en el terreno académico (en el esfuerzo por identificar y transformar los hábitos construidos, por reconocer los estilos de los profesores, sus demandas y formas de evaluación, por aprender a trabajar con contenidos de creciente complejidad), es el encuentro con la institución el que los inicia en el aprendizaje de las primeras reglas que habrán de tomar en cuenta, al identificar y decodificar los valores y normas que enmarcan su cultura. En esta transición, además del papel de la institución en la creación de un ambiente propicio al aprendizaje, la participación y el acompañamiento de los grupos de pares juega un papel central.

# Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004). *Anuario Estadístico*, México.

Bourdieu, Pierre (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1997). Razones prácticas. Madrid, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1987). "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2004). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Argentina, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Loïs Wacquant (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

Chain, Ragueb (1995). *Estudiantes universitarios*. *Trayectorias escolares*. México, Universidad Veracruzana-Universidad de Aguascalientes.







- Contreras, José y Nuria Pérez de Lara Ferré (2010). "La experiencia y la investigación educativa", en Contreras, José y Nuria Pérez de Lara Ferré (eds.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata, pp. 21-86.
- Dewey, John (1945). Experiencia y educación. Buenos Aires, Losada.
- De Garay, Adrián (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México, ANUIES.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra Ediciones.
- Dubar, Claude (1998). "Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et methodologiques", *Sociétés Contemporaine*, núm. 29, pp. 73-85.
- Dubet, François (2005). "Los estudiantes", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1 (en línea) http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm# [consulta: 13 de octubre, 2011].
- Duggan, Michael Barry (2002). *The Effect of Social Capital in the first-Year Persistence of first Generation College Students*. Boston, PhD, University of Massachusetts.
- Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting Students*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Feixa, Carles (1999). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona, Ariel.
- Ferry, Gilles (2004). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ferry, Gilles (1999). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford (1987). La interpretación de las culturas. México, Gedisa.
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid, Morata.
- Goetz, Judith P. y Margaret LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Guerra, María Irene (2009). Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México, ANUIES.
- Guerra, María Irene (2000). "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 243-72.
- Guerrero, María Elsa (1998). "Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes", Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas. Cinvestav-IPN, México.





- Guerrero, María Elsa y María Irene Guerra Ramírez (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán, Carlota (2007). "Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo, *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM, FES-I UNAM, pp. 194-219.
- Guzmán, Carlota (2004) Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la unam que trabajan. México, CRIM-UNAM.
- Hayes, Laurie (1997). Support From Family and Institution Crucial to Success of First-Generation College Students. American Counseling Association.
- Hernández, Jorge, Alejandro Márquez y Joaquina Palomar (2006). "Factores asociados con el desempeño académico en el Exani-I. Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 547-581.
- Hicks, Terence LaSelle (2002), An Assessment of the Perceptions and Expectations of pending College Experiences of first-Generation and non-first-Generation Students Attending Summer Pre-college Programs. Delaware, Wilmington College.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. http://www.inegi.org.mx/
- INEGI (2000). Censo de Población y Vivienda 2000. http://www.inegi.org.mx/
- King, Jacqueline (2002). Crucial Choices. How Students' Financial Decisions Affect their Academic Success. USA, American Council of Education, Center for Policy Analysis.
- Komada, Nancy Marie (2002). First Generation College Students and Resiliency. PhD, Temple University.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. México, FES-I UNAM.
- Levinson, Bradley (2002). Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana. México, Aula XXI Santillana.
- Mead, G. H. (1990). Espíritu, persona y sociedad. México, Paidós.
- Mèlich, Joan Carles (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona, Herder.
- Miller, Dinorah (2002). "Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes", en *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, pp. 231-263.
- Palacios, Rafael (2007). "Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo, *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.* México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM y FES-I UNAM, pp. 127-148.









- Parra, Araceli, Berenice Pineda, Claudia López y Juan Carlos López (2009). "Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, pp. 1-17.
- Pérez, Ángel (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.
- Peterson, Marvin y Melinda Spencer (2000). "Understanding Academic Culture and Climate". In M.C. Brown II (ed.), en *Organization and Governance in Higher Education*. Boston, Pearson Custom Publishing.
- Presta, Sueli y Ana María Almeida (2008). "Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovéns dos grupos populares e médios", *Educ. Soc*, vol. 29, núm. 103, pp. 401-424.
- Ramírez, Rosalba Genoveva (2012). Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica. México, ANUIES.
- Remedi, Eduardo (2010). "El relato de vida y la memoria. Breves notas para acercarnos a las inscripciones de los sujetos en las instituciones", III Encuentro Internacional Giros Teóricos. Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario, Buenos Aires.
- Remedi, Eduardo (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos", en Remedi, Eduardo (ed.), *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades.* México, Plaza y Valdés, pp. 25-55.
- Remedi, Eduardo (1992) *Seminario sobre Currículum impartido a estudiantes de maestría*, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.
- Saucedo, Claudia y Carlota Guzmán (2006). "Cinco razones para escuchar a los estudiantes: debates emergentes de la investigación en México", xi Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación", Buenos Aires.
- Schütz, Alfred y Maurice Natanson (comp.) (2003). *El problema de la realidad social, Escritos I y II.* Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Schvarstein, Leonardo (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Tenti, Emilio (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar", en Seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensimo médio. Brasilia.







- Terenzini, Patrick T.; Laura I. Rendón; M. Lee Upcraf; Susan B. Millar; Kevin W. Allison; Patricia L. Gregg y Romero Jalomo(1994). "The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories", *Research in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, pp. 57-73.
- Terenzini, Patrick T. y Leonard Springer, Patricia M. Yaeger, Ernest T. Pascarella y Amaury Nora (1996). "First-generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development", *Research in Higher Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-22.
- Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE) (2003a). *Programa Institucional de Desarrollo 2001-2006*. Ecatepec de Morelos, Estado de México, Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec.
- TESE (2003b). "El TESE: una alternativa de progreso hecha realidad", *La Gaceta del TESE*, año 8, núm. 51, pp. 22-23.
- Tinto, Vincent (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México, unam-anuies (título original: Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago, University of Chicago Press).
- Tinto, Vincent y John Cullen (1973). *Dropout from Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Nueva York, Columbia University, NY Teachers College/Office of Education (DHEW), Washington, DC Office of Planning, Budgeting and Evaluation.
- Warburton, Edwards C., Rosio Bugarin, Anne Marie Nuñez y Dennis Carroll (2001). Bridging the gap. Academic Preparation and Postsecondary Success of First-generation Students. Estados Unidos, National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report, Department of Education.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2012). Jóvenes y bachillerato. México, ANUIES.
- Weiss, Eduardo; Irene Guerra; Elsa Guerrero; Joaquín Hernández; Olga Grijalva y Job Ávalos (2008). "Young People and High School in Mexico: Subjectivization, Others and Reflexivity", en *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.
- Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.











### CAPÍTULO 2

QUERER SER ESTUDIANTE: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DE LOS JÓVENES QUE NO LOGRAN INGRESAR A LA UNIVERSIDAD<sup>1</sup>

Carlota Guzmán Gómez

#### Introducción

Cada año, alrededor de 90% de los jóvenes que desean ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para estudiar una licenciatura no lo logran. Muchos de ellos lo intentan de nuevo, otros buscan distintas opciones a las que llegan a ingresar, pero también, un gran número se queda definitivamente sin estudiar. ¿Qué piensan estos jóvenes? ¿Cómo afrontan su situación? ¿Cómo la viven?

A partir de estas preguntas y tomando en cuenta que dicho porcentaje lo representan jóvenes con deseos y aspiraciones de estudiar, me propuse analizar la experiencia vivida por aquellos que solicitaron su ingreso a la unam y no lo consiguieron y, a partir de este hecho, participaron en el Movimiento de Estudiantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

Se trata de conocer cuáles eran sus expectativas para ingresar a la máxima casa de estudios de México, cómo se sintieron en el examen, cómo vivieron los resultados y las estrategias que desplegaron. Estos aspectos permiten conocer, desde la perspectiva de los propios actores, los procesos de selectividad y exclusión que llevan a cabo las instituciones de educación superior. A partir de un

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este trabajo se publicó, con algunas modificaciones, en la Revista *Cultura y Representaciones Sociales*, año 6, núm. 12, bajo el título "Quedar afuera. Experiencias y vivencias de los estudiantes que no logran ingresar a la universidad". http://www.culturayrs.org.mx

64 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

enfoque interpretativo y por medio de entrevistas en profundidad aplicadas a los jóvenes que no logran ingresar, el capítulo se centra en el análisis de la experiencia social, desde la perspectiva de François Dubet, entendida ésta como un trabajo que realiza el actor para dar sentido a su quehacer.

El capítulo inicia con un debate en torno a los conceptos *rechazados* y *excluidos*. Posteriormente se ubica el problema en el campo de estudios sobre los procesos de ingreso a la educación superior y en el contexto de la inequidad educativa. Los resultados se presentan a partir del recorrido que inicia con las expectativas construidas por los aspirantes para ingresar a la UNAM, sigue con el momento del examen, cuando conocieron los resultados, hasta llegar a las estrategias que emprendieron al no ser aceptados.

#### El ingreso y la cobertura: dos campos de análisis

La investigación sobre los jóvenes que no obtuvieron un lugar en la universidad puede situarse en el campo de estudios sobre los procesos de ingreso a la licenciatura, o bien dentro de la línea de análisis en torno a la cobertura de la educación superior. En el primer caso, se distingue una línea cuyo interés consiste en evaluar y determinar cuáles son los instrumentos y procedimientos más adecuados para seleccionar a los aspirantes y, con ello, poder garantizar su buen desempeño durante los estudios universitarios (De Anda y López, 2011; Díaz y Toloza, 2007; Chain et al., 2003; Bobadilla et al., 2011, entre otros). Algunas de estas investigaciones también intentan determinar los factores de orden académico, personal y socioeconómico que inciden en el ingreso (De Garay y Sánchez, 2011; Guzmán y Serrano, 2011; Ochoa y Aguilar, 2008; Mingo, 2007), el desempeño de los estudiantes y en particular en el rumbo de las trayectorias, como en los trabajos de Chain et al., 2003 y de De Garay y Sánchez, 2012. Al parecer, existe consenso en reconocer que se trata de fenómenos multicausales y que la predicción del desempeño es difícil de determinar. Sin embargo, varias investigaciones coinciden en que el promedio de estudios logrado en el bachillerato influye tanto para lograr el ingreso a una institución como para un buen desempeño. A partir de estos hallazgos, algunas instituciones de educación superior (IES) toman dicho promedio como criterio para ponderar el proceso de selección de aspirantes; además, por supuesto, del examen de admisión, tal es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o de la Universidad de Guadalajara (UdeG), por mencionar sólo dos. Asimismo, hay evidencia acerca









de qué tanto el sexo del aspirante como los factores socioeconómicos influyen en las probabilidades para obtener un lugar en el sistema educativo de nivel superior, siendo las mujeres y los grupos sociales de más bajos recursos los que se encuentran en desventaja (Guzmán y Serrano, 2011; Ochoa y Aguilar, 2008 y Mingo, 2007).

Dentro del campo de investigación sobre los procesos de ingreso a la educación superior, se distingue una vertiente con un objetivo específico: analizar las políticas de admisión (García Guadilla, 2001; Juarros, 2006; Pedroza y Villalobos, 2009). Estas aportaciones discuten y evalúan las políticas puestas en marcha en distintas instituciones y países. Sobre todo, la discusión se enfoca en las implicaciones sociales de las políticas de ingreso selectivas *versus* aquellas de ingreso irrestricto y las que aplican medidas que pretenden ser más democratizadoras.

Los temas relacionados con la cobertura tienden a poner de relieve el crecimiento o el estancamiento de la población escolar, tomando en cuenta los cambios en el tiempo y las diferencias regionales o institucionales, como la investigación de Gil *et al.* (2008) o de Sotelo (2012). Tanto en esta línea de investigación como en la expuesta antes, predomina un tratamiento estadístico, donde la composición de la matrícula constituye la base del análisis.

Sin olvidar que el tema del ingreso a la educación superior, en especial la falta de lugares en el sistema, se trata con frecuencia en los medios de comunicación, sobre todo en la coyuntura del inicio de cursos. Con un tono sensacionalista, los medios destacan la falta de lugares y el bajo porcentaje de los aceptados. En el mismo tenor, son habituales las notas que exponen testimonios de los jóvenes que no alcanzaron un lugar.

Ante el panorama ofrecido por las dos líneas de investigación expuestas y por el manejo periodístico del tema, este estudio no se interesa por los procesos de selección en sí mismos, sino por sus implicaciones en la vida de los jóvenes, en la definición de sus proyectos y en la inserción social. En este sentido, se propone el abordaje de dichos procesos a partir de la perspectiva del sujeto y no de un conglomerado. Por su interés y la forma de aproximación, este estudio se acerca al de Palacios (2007), quien se inclina por los procesos con los que construyen su identidad los alumnos de un bachillerato tecnológico que fueron asignados a una institución que no deseaban. En este capítulo se busca destacar la dimensión humana de los mecanismos de ingreso.





66 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

### El acceso a la educación superior: aceptados y rechazados

A los jóvenes que no logran ingresar a la universidad, los medios de comunicación suelen nombrarlos *rechazados*, este término se ha hecho extensivo y se utiliza en distintos ámbitos sociales, incluso hay quienes llegan a asumirse como tales. Asimismo, a estos jóvenes se les reconoce como *excluidos*, tal como apela el propio Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

Desde la perspectiva sociológica, la exclusión es un concepto polisémico, laxo y poco preciso, ya que remite a situaciones muy diversas y extremas, como segregación, eliminación, expulsión, despido, etc., más allá de la esfera política y económica (Karsz, 2004). Al reconocer las limitaciones del concepto *exclusión*, Castel propone *desafiliación*; Gaulejac, *desinserción* y Autés, *desligación* (citados en Karsz, 2004). Diversos autores señalan las dificultades para comprender el fenómeno de exclusión, debido a sus implicaciones de tipo económico, social, político y cultural; además, en muchas ocasiones se llega a tomar alguna de estas perspectivas como el núcleo fundamental para explicar su significado. De igual manera, se reconoce que la exclusión es un proceso multidimensional, acumulativo y secuencialmente combinado de expulsión de una pluralidad de sistemas funcionales. Es un concepto tan amplio que también debe precisarse el ámbito espacial y temporal (Luengo, 2005).

A partir de este debate y tomando con cautela el término *exclusión*, el caso de quienes no logran ingresar a la universidad remite a un fenómeno donde sujetos que antes se hallaban insertos en un espacio social (una institución educativa de nivel medio superior) quedan fuera y viven una situación de no pertenencia y pérdida de un proyecto que habían delineado. Esta circunstancia establece una línea divisoria de oportunidades de los jóvenes y un estigma difícil de asumir.

Aquellos que no logran ingresar a la UNAM, forman un grupo heterogéneo en cuanto al origen socioeconómico y las trayectorias educativas; por tanto, sus oportunidades son distintas. En este sentido, algunos aspirantes -en efecto- son excluidos de la educación superior porque provienen de los grupos sociales más desfavorecidos y no cuentan con posibilidades para ser aceptados en otra institución; en estos casos, la exclusión educativa puede ser el comienzo de un proceso excluyente más amplio, que sobrepase la esfera meramente educativa. Caso distinto es el de quienes, al no ser aceptados en la UNAM, buscan otras opciones y su espectro de posibilidades es más vasto; incluso,







además de otras universidades públicas, contemplan las privadas como posibilidad para continuar su formación.

Desde este mosaico socialmente heterogéneo de jóvenes, los procesos de ingreso a la educación superior ponen al descubierto mecanismos de selectividad social, ya que si bien el concurso de selección se basa en un examen de conocimientos, se ha encontrado que los aspirantes con un nivel socioeconómico más alto tienen mayores probabilidades de ingresar a la UNAM, que aquellos provenientes de los grupos sociales más vulnerables. Este fenómeno se explica a partir de que el primer grupo ha contado con mejores condiciones materiales para estudiar y ha tenido acceso a escuelas de nivel formativo superior; además, sus padres poseen un mayor grado educativo y un entorno cultural más favorable para el cumplimiento de las metas educativas (Guzmán y Serrano, 2011).

La irrupción de un gran número de *rechazados* o *excluidos* cada año de la educación superior pone al descubierto un problema de inequidad educativa, en la medida que se muestra claramente que no todos tienen las mismas oportunidades y que no es suficiente con abrir las puertas por igual a todos los jóvenes, ya que ellos mismos son diferentes.

Desde la década pasada, las políticas de educación superior, partiendo de un pretendido enfoque de equidad, se han orientado hacia la ampliación de la oferta educativa; lo cual implicó la apertura de nuevos espacios, así como el intento por diversificar y distribuir dicha oferta en distintos puntos del país (Miller, 2009). Este crecimiento, sin embargo, se ha orientado de forma primordial hacia la creación y el fortalecimiento de las opciones tecnológicas, cuando la demanda sigue concentrada en el modelo de las universidades autónomas. Para el sexenio 2006-2012 se estableció como meta alcanzar 30% de la cobertura. Desde el discurso oficial, se afirmó haber aumentado en casi 5% esta cobertura durante el ese periodo y, por tanto, superar la meta antes de concluir el 2012. Asimismo, se aseveró que se podría alcanzar entre 33 y un 34% en ese año. Otros cálculos menos optimistas, como el de Manuel Gil (citado en Rojas, 2011), muestran que la cobertura de educación superior para el grupo de edad de 19 a 23 años corresponde a 25.2%. Cualquiera de estas dos cifras evidencia un nivel muy inferior







<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> En el V Informe de Gobierno (2011), Felipe Calderón dio a conocer que la cobertura de nivel superior había alcanzado 30.1%, sin embargo, Manuel Gil advierte que dicha cifra fue calculada a partir del total de la matrícula (independientemente de la edad) y dividida entre el grupo de edad entre 19 y 23 años, además de que no se especificó si se incluye también posgrado; por ello, no se puede afirmar que 30% del grupo de edad de 19 a 23 años estudie el nivel superior (Rojas, 2011).

68 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

a países de América Latina, como Argentina que cubre 60%; Chile y Panamá, 45%, Uruguay, 40%; peor aún si se le compara con Corea y Finlandia, con 95 y 94%, respectivamente.<sup>3</sup>

Como parte de este escenario, en 2011 se calculó un total de 376 000 aspirantes que no lograron ingresar a ninguna universidad del país. En la zona metropolitana de la ciudad de México se estima que 200 000 jóvenes no obtuvieron un lugar. Esta cifra va en aumento, ya que en 2006 se calculaba que el total de estudiantes rechazados sería de 150 000.<sup>4</sup>

La falta de lugares es un problema que se presenta en diversas universidades; sin embargo la unam es la de mayor demanda y la que registra un mayor número de estudiantes no aceptados. Si bien, se ha esforzado en asegurar una cantidad mayor de jóvenes y utilizar su capacidad instalada, la demanda de exámenes para cursar la licenciatura se ha incrementado notablemente; así, entre 2001 y 2009 aumentó en 88%. Hoy en día, la unam cuenta con la matrícula más alta de la historia (316 589 estudiantes en todos los niveles); no obstante, en los últimos años sólo ha podido dar cabida a cerca de 8% del total de aspirantes a licenciatura por medio del concurso de selección.<sup>5</sup>

### Mecanismos de ingreso a la UNAM

Para tener acceso a la licenciatura a la UNAM, tanto al sistema escolarizado como al abierto, hay dos vías posibles: el pase reglamentado y el concurso de selección. Pueden ingresar por medio del llamado pase reglamentado aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro de la propia UNAM, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y además cumplen los requisitos establecidos, como un promedio mínimo de siete y un máximo de cuatro años cursados, a partir de su ingreso a este nivel. El concurso de selección se abre dos veces al año: en febrero y junio, lo pueden





<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). www.iesalc.unesco.org.ve

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cifra que maneja el MAES en el *Boletín de Prensa* del 29 de julio de 2009. Aunque cabe aclarar que no se puede tener una cifra precisa del número de rechazados, ya que los jóvenes intentan de manera simultánea su ingreso a diversas instituciones.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> En febrero y junio de 2009, el número de aspirantes ascendió a 135 906, de los cuales fueron admitidos 16 829, lo que corresponde a 8.07%. Desplegado de la UNAM publicado en *La Jornada* el 29 de julio de 2009.



presentar estudiantes procedentes de cualquier bachillerato, ya sea público o privado, que hayan obtenido un promedio mínimo de siete en el último nivel de estudios. Este examen consta de 120 reactivos referidos a las distintas áreas de conocimiento. Cada aspirante tiene opción de elegir la carrera que desea cursar y el plantel. Se asigna un lugar a los que obtienen un puntaje mínimo establecido para cada carrera, sin importar el lugar de residencia.

Cabe aclarar que la mayoría de los lugares los ocupan los egresados del bachillerato de la unam (55%) y 45% restante se abre a concurso de selección.<sup>6</sup>

### El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES)

El MAES se formó ante el alarmante número de aspirantes que no logran ingresar a la educación superior, cuya finalidad es luchar por el derecho a la educación de estos jóvenes y obtener un lugar en el sistema educativo. Agrupa sobre todo a los aspirantes a UNAM, UAM e IPN, sus orígenes se remontan a 1996, cuando el Comité de Estudiantes Metropolitanos empezó a combatir el examen único para el ingreso al bachillerato buscando la apertura de nuevos lugares. A partir de la huelga de la UNAM de 1999 a 2000, esta organización se desintegró a partir de que varios de sus líderes quedaron presos, y en consecuencia se disgregaron sus integrantes. En 2006 se retomó el movimiento, pero esta vez enfocado al ingreso a la educación superior. Tras las movilizaciones efectuadas ese año, los aspirantes rechazados lograron negociar con las autoridades el llamado pase diferido a la UNAM, que consiste en otorgar becas a los participantes del MAES en universidades privadas e incorporadas a la UNAM durante un año, con la condición de que los becados deberían alcanzar un promedio mínimo de ocho para ser aceptados en el segundo año de la carrera. Esta modalidad utiliza los lugares libres que dejan los estudiantes que abandonaron la carrera durante el primer año, se aplica sólo a determinadas licenciaturas que se imparten en ambas universidades.

Desde esa fecha, año con año, el MAES convoca a los jóvenes que no fueron aceptados a unirse a las movilizaciones, como volanteos, semáforos informativos, marchas, pero sobre todo un plantón frente a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para presionar a fin de que se instale una mesa de ne-





<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cálculo realizado a partir del número total de aceptados por concurso (16 829), reportado en el desplegado de la UNAM y publicado en *La Jornada* el 29 de julio de 2009, y el total de estudiantes de nuevo ingreso (37 683) en el ciclo escolar 2009-2010, reportado en la Agenda Estadística de la UNAM.



gociación entre aspirantes y autoridades tanto de la SEP, UNAM y el Instituto Politécnico Nacional. Con el pase diferido, hasta el momento cada año se ha obtenido el ingreso de algunos participantes del MAES a la UNAM; de igual manera, se ha tratado de mejorar los acuerdos. En 2011 pudieron ingresar 1 200 aspirantes al sistema escolarizado y 1 400 al Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, con la posibilidad de que estos últimos se cambien al escolarizado en el segundo año si obtienen un promedio mínimo de ocho. Ese año también se consiguieron becas de la SEP y la promesa, por parte de la UAM, de ocupar todos los lugares disponibles. Si bien estas negociaciones han conquistado algunos lugares en la UNAM, los líderes del MAES insisten en que se trata de respuestas inmediatas y lo que se requiere es una solución más profunda ante la falta de oportunidades educativas para los jóvenes. Asimismo, sostienen otras demandas: la anulación del examen de admisión como mecanismo de ingreso, el pase directo de los Colegios de Bachilleres a la UAM y de los bachilleratos tecnológicos al IPN, así como el de los bachilleratos públicos y Colegios de Bachilleres del Estado de México a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAMEX), pero pugnan, en particular, por aumentar el presupuesto y la matrícula para la educación superior, con el fin de que se garantice el derecho a ésta.<sup>7</sup>

### La experiencia de los que no ingresaron: elementos para el análisis

Los aspirantes que no obtuvieron un lugar en las licenciaturas de la unam configuran el centro de atención de este estudio y su experiencia es el eje de análisis. Desde la perspectiva de François Dubet, la experiencia se concibe como una construcción subjetiva en la que los sujetos confieren un sentido a su actividad. La sociología de la experiencia social es eminentemente comprensiva y considera al individuo como un ser activo y reflexivo, pero inmerso en estructuras sociales que se configuran en el marco de su acción y que muchas veces lo constriñen. De esta manera, la sociología de la experiencia se ubica en la interfase entre las estructuras sociales y las acciones individuales (Guzmán, 2004).

La experiencia social resulta de la articulación de tres lógicas de la acción: integración, estrategia y subjetivación. Cada actor individual o colectivo adopta necesariamente estos tres registros de la acción que definen de forma simultánea su orientación y la manera de concebir la relación con otros (Dubet, 1994).







<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> http://aspirantesexcluidos.blogspot.com



A su vez, cada una de estas lógicas remite a las funciones básicas de la sociedad. La lógica de la integración alude a la función socializadora de la sociedad, que bien podría considerarse como "comunidad"; en ella, el actor se define por su pertenencia en el seno de la sociedad. Dentro de la lógica de la estrategia, el actor trata de realizar sus intereses dentro de una sociedad concebida como mercado. La estrategia se relaciona con la función económica de la sociedad, entendida como campo de competencia; implica una racionalidad instrumental (el utilitarismo de la acción), que tiende a adecuar medios y fines. La lógica de la subjetivación se refiere a un sistema cultural y a la dimensión creativa de la actividad humana, que no se reduce ni a la tradición ni a la utilidad. En esta lógica, el actor encarna al sujeto crítico que se confronta con una sociedad definida en términos de un sistema de producción y dominación (Dubet, 1994).

Tomando como criterios generales de observación cada una de las tres lógicas que constituyen la experiencia y, en función de la lógica de la integración, se busca conocer de qué manera afecta a los aspirantes el hecho de quedar fuera de las instituciones educativas en una etapa de formación y con un proyecto educativo que se interrumpe. Desde la lógica de la estrategia, se indaga sobre los recursos con que cuenta un aspirante para enfrentar su situación de rechazado, qué estrategias emplea y cómo las despliega. A partir de la lógica de la subjetivación, la intención es determinar el valor que los aspirantes confieren a la educación, al hecho de estudiar e ingresar a la universidad; saber cómo afrontan su situación de rechazados y se alejan del discurso dominante. El análisis de estas lógicas se constituye en el telón de fondo para analizar el recorrido de los aspirantes, desde que deseaban ingresar, al momento de conocer el resultado y cómo lo asumieron. Por otra parte, se abre un espacio analítico para recuperar las vivencias de estos jóvenes, en cada uno de los momentos mencionados, en la medida que consideramos que estas lógicas están permeadas de sentimientos, emociones y maneras de encarar los acontecimientos.

#### El universo de estudio

El universo de esta investigación lo conforman 12 jóvenes (seis hombres y seis mujeres) que no han logrado ingresar a la UNAM y que participaron en el MAES. Ellos deseaban cursar carreras de alta demanda: Administración, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Diseño gráfico, Medicina y Psicología. La mayoría so-







licitó Ciudad Universitaria y otros la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán y de Zaragoza (véase Cuadro 3).8

El trabajo de campo se realizó durante el mes de agosto de 2009, consistió en la observación de distintas movilizaciones, como marchas, un plantón de varios días frente a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública en la Plaza de Santo Domingo de la ciudad de México, así como la asistencia a diversas asambleas. Para obtener la información, la autora aplicó entrevistas semiestructuradas a los jóvenes apostados en dicho plantón; para ello, se basó en una guía temática. Los ejes de indagación se establecieron a partir de los tres registros de la experiencia social propuesta por Dubet: integración, estrategia y subjetivación; además, se intentó rescatar los aspectos emocionales vertidos en las narrativas. Las entrevistas se grabaron, sin embargo, por el contexto en el que fueron realizadas, la calidad del sonido no permitió transcribirlas en su totalidad. A partir de cada entrevista se construyó un relato que sintetiza el relato de los jóvenes. Como etapa posterior de análisis, se confrontaron las distintas narraciones con el fin de reconstruir el recorrido seguido por los jóvenes, desde el bachillerato hasta el momento de la entrevista.

CUADRO 3. Aspirantes entrevistados

Nombre	Edad (años cumplidos)	Bachillerato de procedencia	Carrera a la que aspira	Intentos por ingresar
Eduardo	20	Colegio de Bachilleres Contreras	Ciencias de la Comunicación Sociología	Cinco-unam Uno-uam Uno-unam
Frida	19	Colegio de Bachilleres Aeropuerto	Medicina Químico Farmacobiólogo	Cuatro-unam Uno-uam Uno-uam
Guadalupe	18	Colegio de Bachilleres Contreras	Derecho	Dos-unam
Heriberto	19	Colegio de Bachilleres Rosario y Cuajimalpa	Derecho	Dos-unam Dos-uam Dos-ipn

Continúa...





<sup>8</sup> Cuadro anexo con algunos datos de los entrevistados. Para mantener la confidencialidad, se cambiaron sus nombres.



Nombre	Edad (años cumplidos)	Bachillerato de procedencia	Carrera a la que aspira	Intentos por ingresar
Isabel	20	Colegio de Bachilleres Rosario	Medicina	Cuatro-UNAM Cuatro-UAM Dos-IPN
José Antonio	18	Colegio de Bachilleres Apizaco	Derecho	Uno-unam Uno-uat
Julio	19	Preparatoria privada	Derecho	Dos-unam
Karina	19	CETIS Xochimilco	Diseño gráfico	Dos-unam
Omar	18	Conalep Álvaro Obregón	Ciencias de la Comunicación	Dos-unam
Roberto	20	CETIS 152	Administración	Cuatro-unam Dos-uam Dos-ipn
Vilma	19	Colegio de Bachilleres Rosario	Psicología	Cuatro-unam Dos-uam
Yareth	18	Preparatoria Estatal	Ciencias de la Comunicación	Dos-unam

Fuente: elaboración propia.

# El camino para obtener un lugar

# Las expectativas de ingreso

Al solicitar un lugar en la UNAM, los jóvenes tenían una clara preferencia por esta universidad, es decir, fue su primera opción, en todos los casos. Algunos entrevistados sustentaban esta predilección en su prestigio, aunque también hay para quienes se trata de una tradición familiar, dado que padres, tíos y primos estudiaron allí. Para estos estudiantes, su ingreso a la institución significaba un proyecto de formación profesional que los llevaría a definir su futuro laboral. Buscaban cursar carreras consideradas de alta demanda e iniciaron este recorrido llenos de expectativas y sin imaginar lo que seguiría.







#### No poder ingresar: todo comenzó desde antes

La historia de estos jóvenes inició desde antes que solicitaran su ingreso a la UNAM. Algunos de ellos también intentaron, sin conseguirlo, cursar el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades o en la Escuela Nacional Preparatoria porque lo consideraban una buena opción y les interesaba garantizar un lugar en dicha universidad. Mencionan que debieron inscribirse en su cuarta o quinta opción, tal es el caso de quienes fueron asignados al Colegio de Bachilleres, a los planteles del Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales (CETIS) o al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

Unos se adaptaron fácilmente a su nueva escuela y a otros les costó más aceptarla, sobre todo para aquellos que les tocó una muy retirada de su casa o que no les gustó. En este caso se puede ubicar a Frida, a quien le asignaron el Colegio de Bachilleres del Aeropuerto y a ella nunca le gustó "el ambiente ni los maestros ni nada". No se llevaba con nadie, andaba siempre sola y no tenía amigos, de hecho llegó a pensar en salirse de la escuela, tomar algún curso y volver a presentar el examen de admisión el año siguiente, sin embargo, nunca se decidió. En aquellos momentos pensó que si le "echaba ganas a la escuela" podría entrar a la unam, pero ahora se da cuenta que eso es mucho más difícil.

Un caso similar es el de Humberto, que vive por el Desierto de los Leones y le tocó el Colegio de Bachilleres de El Rosario. El tardaba casi tres horas en llegar, pero eso no era lo más grave, sino el clima de violencia que impera en el plantel; el cual está tomado por diversas bandas que ejercen coerción en los de recién ingreso a fin de que se incorporen a sus grupos y los fortalezcan. Ante lo cual, Humberto afirma: "para sobrevivir, no te queda más que unirte". Esta situación, aunada a la lejanía de la escuela, lo llevó a pensar en un cambio, pero lo más que pudo lograr fue cambiarse en el segundo año al Colegio de Bachilleres de Cuajimalpa, donde terminó el bachillerato.

Para algunos aspirantes, la historia se remonta todavía más atrás, cuando en la secundaria les asignaron el turno vespertino y deseaban el matutino. Así sucedió con Vilma y con el mismo Humberto, quien por eso asevera: "creo que estoy salado".

Más allá de las diversas vivencias de los jóvenes al cursar el bachillerato en una opción no elegida por ellos, este hecho significó el inicio de un recorrido donde perdieron la oportunidad de contar con el pase reglamentado de la UNAM, por el bajo nivel académico con el que salen no se encuentran en condi-









ciones de ingresar por la vía del concurso de selección. Asimismo, estos testimonios ilustran las circunstancias estructurales que van marcando su trayectoria y delinean un espectro distinto de oportunidades.

#### Miradas hacia el bachillerato

Salvo algunas excepciones, la mayoría de estos estudiantes se refieren al bachillerato como una buena experiencia social: amigos, fiestas y convivencia. Eduardo lo plasma claramente cuando dice: "fue una época de desarrollo personal: la primera novia, el primer mejor amigo, la primera borrachera, las fiestas". Sin embargo, comparado con la secundaria, en el bachillerato "se tomaron las cosas más en serio". Roberto lo expresa así cuando reconoce que en la secundaria "era muy rebelde" y después cambió. Omar recuerda la secundaria como una etapa de mucha flojera, en la que obtuvo un promedio muy inferior al de la preparatoria. Estos jóvenes advierten un crecimiento de la secundaria al bachillerato y enfatizan que debieron realizar un mayor esfuerzo y desempeño. Cabe destacar que se trata de estudiantes que concluyeron su bachillerato en tres años y muchos de ellos con promedios superiores a ocho, lo cual en su contexto y para el ese rango de edad en México, están muy por encima de la media.

En lo que se refiere al ambiente académico de la escuela, las apreciaciones cambian por completo. Si bien todos los jóvenes están de acuerdo con que durante el bachillerato tuvieron maestros "de todo", esto es, "buenos, regulares y malos", resulta muy significativo que en especial los egresados del Colegio de Bachilleres mencionen que tenían profesores a los "que no les importaba nada", que no asistían o sólo les dejaban hacer un trabajo final y con eso calificaban el semestre, que los ponían a hacer resúmenes y les decían que estudiaran por su cuenta. Eduardo compartió la experiencia que tuvo con una maestra de inglés, quien durante todo el semestre sólo asistió dos semanas (cuatro clases), obviamente no aprendieron nada y con eso calificó. Hay jóvenes que indican haber tenido maestros que llegaban a dormirse al salón de clases o que aprobaban el semestre a los alumnos a cambio de dinero, una botella de licor o un celular; incluso una joven informó de un maestro que les pedía a las alumnas llamarle a su casa por la madrugada para darles la calificación. Eduardo resume "en el bachilleres se vivía un ambiente de flojera, tanto por parte de los alumnos como de los maestros". Omar apunta que en esos momentos no le importaba no tener clases, pero que ahora lamenta lo que no aprendió.





76 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Si bien el Colegio de Bachilleres ofrece especializaciones, ninguno de los entrevistados se refiere a su utilidad o beneficio. En el caso de Maribel, ella estudió la especialización de Administración de Recursos Humanos y no ha podido encontrar trabajo en esa rama, porque no cuenta con experiencia; además, quiere estudiar Medicina y, por tanto, tampoco le servirá. Vilma también cursó Administración, le parecía interesante durante sus prácticas profesionales, pero más allá de esto no tuvo un valor especial.

Entre los entrevistados, algunos consideran que la mala formación del Colegio de Bachilleres influyó para que no lograran ingresar a la UNAM; otros, sin establecer esta relación directa, mencionan que gran parte de los contenidos del examen no los alcanzaron a cubrir en la preparatoria. Los egresados del Colegio de Bachilleres no lo vivieron como caso único el hecho de no ser aceptados en la UNAM, ya que reconocen que la mayoría de sus compañeros de generación tampoco lograron ingresar a ella.

Estas vivencias y experiencias de los ex alumnos de los Colegios de Bachilleres van formando parte del imaginario social que lleva a afirmaciones tan contundentes como: "los que salen de Bachilleres, nunca entran a la UNAM", según le aseguraron a Vilma, o bien, en las palabras de Eduardo: "si sales del *bacho* y entras a la UNAM, eres un dios".

El caso de los entrevistados que estudiaron en los CETIS y el Conalep es un poco distinto; a pesar de haber tenido también malas experiencias con algunos maestros, encontraron en las especializaciones ofrecidas por ese sistema la posibilidad de aprender algo interesante y útil. Es el caso de Yareth, quien estudió la especialización en Computación y adquirió elementos con los que quiere continuar, y de Alberto, que cursó la especialización en Administración y planea seguir en esa carrera. Ambos coinciden en que estas opciones técnicas no son suficientes para encontrar un trabajo, pero ofrecen una base para permanecer estudiando. El problema es para aquellos que optaron por una especialización que no les interesa continuar.

La totalidad de jóvenes entrevistados, egresados del CETIS y del Conalep, concuerdan en afirmar que estas escuelas no preparan para ingresar a la UNAM, ya que se enfocan más al desempeño laboral o a la preparación para escuelas técnicas, como el IPN. Todos se sienten en desventaja frente a los egresados del bachillerato general. Según se consigna en las entrevistas, pocos ex alumnos de estas escuelas son los que aspiran ingresar a la UNAM, pues muchos de ellos prefieren buscar trabajo, casarse o no hacer nada. En su opinión, de los pocos que









desean obtener un lugar en la UNAM, casi nadie lo consigue. Omar afirma que de su grupo de 20 compañeros, 14 presentaron el examen en la UNAM en febrero y ninguno se quedó; cuatro, en junio (de los cuales, tres fueron rechazados) y del otro no sabe.

Cabe observar que estos jóvenes iniciaron su recorrido por el bachillerato con tropiezos, es decir, de una manera distinta a la que ellos hubieran querido. Para todos, integrarse a la escuela no fue fácil, pero al parecer lograron una mejor integración social que académica. Si bien en su momento esto no parecía tener repercusiones, y no obstante que salieron con promedios relativamente altos, cuando llegaron al examen de ingreso evidenciaron deficiencias que ellos mismos reconocen. Los relatos también proporcionan indicios de un problema estructural en el nivel medio superior público, el cual parece no tener control sobre los profesores que no cumplen los objetivos de las asignaturas o que tienen un comportamiento poco ético frente a los alumnos. Todos estos elementos se traducen en un nivel académico deficiente en las instituciones, que no brinda las condiciones para que los estudiantes puedan acceder a la universidad y, de esta manera, se segmentan sus oportunidades.

#### El concurso de selección: un obstáculo a vencer9

Aquellos que no lograron un lugar en la unam viven el examen de selección como un obstáculo que no han podido vencer. Para unos, se trata de un examen "fácil", "lógico", mientras que para otros es "confuso" y "difícil". Si bien, cada joven tiene una formación distinta y aspiran a entrar a diferentes carreras, varios de los entrevistados coinciden en afirmar que los contenidos de Física e Historia son las más difíciles; muchos agregan Matemáticas, pero lo atribuyen a que siempre se les ha complicado esta asignatura a lo largo de su trayectoria, otros más incluyen Química y Geografía. Sin embargo, la queja principal de algunos jóvenes radica en que con frecuencia las preguntas del examen se refieren a contenidos que ellos no vieron en el bachillerato. Esta queja proviene, sobre todo, de quienes egresaron de los cetts y del Conalep, pues llevaron muy pocas materias humanísticas. En términos comparativos, los entrevistados están de acuerdo con que el examen de la uam es más fácil, ya que se enfoca a las habili-





<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Aunque en términos administrativos se denomina *concurso de selección*, los jóvenes a menudo lo refieren como *examen de admisión*, por lo que se mantendrá la segunda denominación cuando así se exprese.

78 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

dades y no tanto a los conocimientos. Sin embargo, a pesar de esta percepción, tampoco han logrado obtener el puntaje para ingresar a ella.

Más allá del contenido del examen, hay casos de quienes se ponen muy nerviosos al contestar el examen. Como Vilma, que se bloquea y se le olvida todo, a quien le faltaron 20 aciertos para poder calificar en su segundo examen, siendo que cuando presentó el primero le faltaron sólo diez. Al ver el resultado dijo "otra vez...; pero por qué me pongo tan nerviosa?".

Varios de ellos expresan su desconcierto y, a veces, desesperación por no conocer desde antes del examen el puntaje requerido para ser aceptado. Aunque hay estudiantes cuyo resultado queda muy lejos del solicitado, otros siempre quedan "a un paso" de lograrlo. Esto le ocurrió a Frida, en el primer examen le faltaron dos puntos para entrar a la carrera de Medicina; esto la motivó a continuar, pero cada vez va quedando más lejos del número de aciertos exigidos, a pesar que cada vez se prepara más para presentarlo. De tal manera, este sistema basado en asignar un número de lugares a los que obtengan el mayor puntaje representa para los aspirantes una fuente de incertidumbre; además, lo experimentan como un tope al que nunca pueden llegar.

# Los intentos por aprobar el examen: del nerviosismo a la tristeza<sup>10</sup>

Casi todos los entrevistados han presentado el examen de la UNAM varias veces; su opinión sobre éste y la situación en la que los realizaron es cambiante, aunque es posible distinguir con claridad dos momentos: la primera y segunda vez. Gran parte de ellos reconoce que en la primera oportunidad no habían estudiado y tampoco se sentían preparados, de tal manera que cuando conocieron su resultado no se sorprendieron. Incluso, algunos de ellos comentan que se lo "tomaron con calma" y vieron ese trance como una oportunidad para descansar, hacer otras cosas, tomar algún curso y estudiar o bien, como lo llama Eduardo "una especie de sabático". En cambio, esa primera vez llevó a otros jóvenes a "tomarse más en serio" el examen y decidieron entrar a un curso de preparación, algunos a particulares y otros a los que imparte de manera gra-





<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> En términos del procedimiento de ingreso a la UNAM por medio del concurso de selección, no son correctos los términos *aprobar* o *reprobar* el examen, así como tampoco *pasar* o no *pasar*, ya que el número de aciertos para ingresar depende de la demanda de cada carrera. Sin embargo, los jóvenes utilizan frecuentemente estos conceptos, de allí que se manejarán así en este texto, cuando ellos los mencionen.



tuita el MAES en la Facultad de Ciencias de la UNAM, mientras que otros más estudiaron por su cuenta.

La segunda vez que presentaron el examen, estos jóvenes se sentían mucho más seguros y preparados, sintieron que les fue mucho mejor, por tanto, el resultado negativo los sorprendió muchísimo. Frida relata que llegó muy bien preparada, "casi me sabía de memoria la guía", afirma. Eduardo, por su parte, al terminar el examen dijo: ¡ahora sí me quedo! En cuanto a Yareth, la primera vez se puso nerviosa y al terminar sabía que no lo iba a pasar, pero la segunda estuvo más tranquila, pues tenía el antecedente de cómo era el examen, y estaba segura de que lo aprobaría. No pudo creer que su puntaje fuera menor (primero obtuvo 58 aciertos y después 49): "el segundo se me hizo más fácil, pero salí más baja, no sé por qué" y agrega: "la primera vez no sentí nada y la segunda sí sentí feo pues creía que me iba a quedar". En tanto, Guadalupe estuvo más nerviosa la segunda vez: "ya no te la tomas tan a la ligera". Cuando vio el resultado, no lo creía, estaba muy confiada: "yo sí sabía", "no lo podía creer, hasta lo busqué dos veces por internet". Mi mamá tampoco lo creía cuando le di la noticia, ella pensaba que la estaba engañando". Julián asevera: "sinceramente yo sí pensaba que me iba a quedar, ya que le macheteé e iba muy seguro de mis conocimientos". En efecto, los jóvenes no pueden comprender la gran distancia que media entre la manera como se sienten en el examen y los resultados que obtienen.

El desfase entre cómo se sienten y lo que logran se expresa también en los resultados por áreas de conocimiento. Para José Antonio la sorpresa fue mayor cuando supo que sólo había tenido dos aciertos en Historia, pues asegura que era la materia que mejor conocía y que más repasó. Eduardo salió muy bajo en habilidades verbales en el examen de la UAM, cuando era precisamente el área donde siente más fuerte. Esta situación, más que generar en ellos una reflexión acerca de lo que saben, los lleva a dudar de los procedimientos establecidos para evaluar los resultados.

Su primera respuesta al enterarse de los resultados contiene una dosis de autoculpabilidad, que se hace evidente cuando argumentan que no estudiaron lo suficiente para el examen o "porque no le echaron ganas". Así, varios de ellos dicen: "si hubiera estudiado un poco más...". Omar, con mayor precisión apunta: "si por lo menos hubiera dedicado una hora diaria para estudiar, sí lo hubiera pasado".

Después del momento de la primera impresión, con la subsecuente autoculpabilidad, algunos jóvenes toman distancia, reflexionan y tratan de salir de esta etapa; tal es el caso de Eduardo, quien reconoce que en algún momento lle-





80 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

gó a pensar "realmente no sirvo para estudiar", "estoy perdiendo el tiempo", "me pude quedar trabajando, pero el coraje me hizo reflexionar y continuar". De esta manera se dan los primeros pasos hacia un proceso de subjetivación, mediante el cual puedan ubicar los elementos personales y sociales que están en juego.

Sus sentimientos y emociones al momento de conocer los resultados por lo general son de tristeza, enojo y frustración por no haberlo logrado, otros lo experimentan como fracaso y sienten impotencia al no poder lograr lo que quieren. Roberto comenta: "he hecho varios intentos por entrar y cada vez que veo el resultado que dice 'aspirante no asignado', me siento muy mal, porque llega el día del examen, luchas por un lugar que quieres y no lo logras". Eduardo expresa su enojo diciendo: "yo he estudiado, yo he luchado, no lo he tomado a la ligera". Marco Antonio, quien tampoco había sido aceptado en la Universidad de Tlaxcala, explica: "me sentí muy mal porque esperaba un resultado favorable y más mal por ser rechazado de dos universidades" y agrega "lo que más me molesta es que en tres horas que dura el examen se pone en juego todo... todo lo que aprendiste desde la secundaria y en la preparatoria, y en tres horas se vienen abajo todos tus sueños". Heriberto coloca su resultado en el contexto de su vida y se lamenta, pues considera que esta etapa es muy difícil "porque primero te deprimes por una chava y luego porque no quedas". Julián se siente muy triste y observa: "ves como tus aspiraciones se van cayendo". De esta manera, el problema estructural de la falta de oportunidades educativas se traslada a los jóvenes, a quienes se les responsabiliza por no poder alcanzar un lugar. Esta situación los lleva a asumirse y a enfrentarse a la vida como perdedores, al tiempo que se va deteriorando la confianza en ellos mismos. Si bien es cierto que puede darse un proceso de subjetivación, también lo es que éste implica un fuerte trabajo para remontar este trance. De igual manera, el hecho de no alcanzar un lugar en la universidad trastoca y pone en entredicho la posibilidad de realizar otros proyectos que habían construido a más largo plazo, como en el plano laboral, que se derivaba necesariamente de su formación universitaria.

### La familia: del apoyo a la presión

El papel que juegan las familias en el ingreso al sistema educativo de nivel superior tiene dos facetas. Por una parte, se moviliza un conjunto de elementos estructurales, relacionados con las condiciones económicas y culturales de las que dispone un joven al momento de solicitar un lugar en la universidad. Por









otra, surgen respuestas inmediatas y coyunturales cuando los hijos no logran ingresar a la universidad.

Entre los elementos de orden estructural se encuentran las condiciones económicas de las familias, que representa el apoyo material para estudiar; por ejemplo, la compra de útiles, uniformes, la alimentación, el acceso a determinadas escuelas, etc. Los recursos educativos y culturales de las familias también marcan las diferencias entre las condiciones de los jóvenes, ya que éstas pueden traducirse en el apoyo en las tareas, acceso a fuentes de conocimiento, interés y valoración por los estudios, noción de la oferta educativa, etc. De esta manera, en el proceso de ingreso se activan estas diferencias, mismas que habrán de cristalizarse en los resultados del concurso de selección.

El papel coyuntural que juegan las familias cuando sus hijos no consiguen un lugar en la universidad también muestra divergencias; por una parte, están aquellas que han apoyado siempre los estudios de los hijos y frente a esta situación tratan de respaldarlos para que encuentren una solución. Otras, en cambio, los presionan y culpan o les reclaman por no lograr el ingreso. Algunas más se mantienen al margen y dejan que los hijos resuelvan su situación.

La mayor parte de los jóvenes entrevistados aseguran haber contado con el soporte familiar en sus estudios. Incluso, ciertos padres mostraron comprensión hacia ellos cuando no lograron su ingreso a la universidad, tratando de apoyarlos por lo menos moralmente: "no te des por vencido", "prepárate y preséntalo otra vez". En casos donde se cuenta con solvencia económica, los padres les ofrecen la opción de las universidades privadas.

Sin embargo, en el mismo escenario, este apoyo puede cambiar. Muchos individuos enfrentan las presiones de la familia, la que de inmediato los juzga por no haber estudiado lo suficiente y les reclaman con frecuencia: "ya ves por no estudiar", "el que sabe, sabe", o como le recriminó a Eduardo su madre: "¿de qué sirvieron los cursos que tomaste? Se me hace que nada más te ibas a tomar". Algunos de estos padres recapacitan y entienden gradualmente el problema, aunque otros "están encima" de sus hijos, como sucedió con la madre de Vilma, quien le insiste "ya se te pasó la convocatoria de la UAM [...] cuándo es la fecha para el siguiente examen"; esta situación, lejos de ayudarla, abruma a la chica.

Los jóvenes, cuyos familiares egresaron de la UNAM, sienten una presión especial dado que fueron educados para estudiar en ella; sin embargo, ante las nuevas condiciones de competencia, no es posible cumplir ese sueño. Julián reflexiona y muestra claramente este cambio generacional cuando narra cómo, en





82 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

la familia de su mamá, cuatro de seis hermanos estudiaron en la UNAM; ahora, siendo sólo dos hijos, ni él ni su hermana han podido entrar. El padre de Maribel es ingeniero químico egresado de la UNAM y siempre imaginó a su hija estudiando la carrera de Medicina en la misma institución.

También hay padres que apoyan a sus hijos, pero no se involucran, como sucede con Yareth; aunque siempre ha recibido su ayuda, no la presionan ni la obligan a estudiar: "si quieres estudiar bien y si no quieres también", pero le aconsejan "que haga lo posible por lograr lo que quiere". De manera semejante, cuando los estudiantes nunca han contado con el apoyo familiar, en esta situación no tienen nada que decir. Roberto se mantiene los estudios desde la secundaria, ya que sus padres no lo podían sostener; cuando no logró pasar el examen, ellos le dijeron: "no tenemos nada que reclamarte, porque nosotros no te hemos dado nada, todo te lo has pagado tu". Si bien no lo han patrocinado, tampoco lo presionan.

En otro extremo se hallan las familias para las que el ingreso de los hijos a la universidad se ha convertido en un problema más grave, dado que no se trata sólo de un hijo, sino de varios. Este es el caso de Julio y su hermana, él no ha podido entrar a la carrera de Derecho y ella a Medicina. En la misma situación se encuentra Maribel, cuya hermana tampoco pudo entrar a Arquitectura. A nivel familiar, esta situación resulta complicada y difícil de afrontar. Así como la falta de oportunidades educativas trastoca los proyectos de los jóvenes, los padres de familia ven también truncadas las expectativas que habían fincado para sus hijos y, por ende, el proyecto familiar que habían delineado. Asimismo, se pone en entredicho el papel de los padres como proveedores de un capital educativo.

# Después del resultado: las decisiones y los caminos

Una vez que los estudiantes conocen los resultados y tras el *shock*, comienzan a pensar en los posibles caminos a seguir; es decir, llega un momento de reflexión y de replanteamiento de sus planes iniciales. En este lapso se despliegan estrategias que definirán su futuro inmediato, pero también su proyecto a largo plazo.

Como se ha mencionado, después del resultado del primer examen, los entrevistados optaron por diversos caminos. Los que aún como estudiantes de bachillerato presentaron el examen en febrero y no lo pasaron, no suelen tomarlo con gravedad, debido a que decidieron prepararse mejor para una segunda









oportunidad en junio, ya sea estudiando por medio de las guías o tomando algún curso. El hecho de no pasar el primer examen los lleva a pensar en otras opciones y hacer solicitudes en distintas instituciones. La oferta educativa a la que recurre gran parte de ellos es la unam, uam y el ipn.

Las decisiones son distintas si los jóvenes no pasaron el examen en junio, ya que implica quedarse fuera de la escuela durante un año. Algunos decidieron hacer una pausa en los estudios, descansar o estudiar tranquilamente en su casa para el siguiente examen; varios tomaron los cursos gratuitos de preparación que imparte el MAES en la Facultad de Ciencias; otros se inscribieron a clases de idiomas y algunos más eligieron trabajar en los más diversos oficios: recepcionista (Frida), vendedor (Eduardo), mesero (Marco Antonio), auditor (Roberto) o en un bufete de abogados (Julio). Ellos vivieron el trabajo como una actividad pasajera, teniendo claro que volverían a presentar el examen de admisión.

Un rasgo característico de esta búsqueda es que no se circunscriben a una sola opción, sino que al mismo tiempo solicitan el ingreso a diversas instituciones, es decir, conocen los riesgos que implica jugarse todo "con una sola carta". De esta manera, los jóvenes se convierten en estrategas que buscan por diversos medios lograr su fin. También es frecuente que no se aferren a una sola carrera; después de no haber logrado su ingreso en dos o tres opciones, solicitan otras de menos demanda con la idea de cambiarse posteriormente. Frida, tras varios intentos por cursar Medicina, se postuló para la licenciatura de químico farmacobiólogo; Eduardo, al no quedarse en Comunicación, eligió Sociología. Si bien, no lo han logrado, es importante destacar cómo se replantean las estrategias de acuerdo con los resultados y que los recorridos en busca de un lugar en la universidad implican presentar cinco, seis y hasta siete exámenes.

La situación cambia cuando el hecho de no integrarse a la universidad implica permanecer un año más fuera de ésta; en ese punto, los jóvenes llegan a un límite donde quieren evitar a toda costa que esto se repita. Muestran una especie de fastidio y no están dispuestos a "perder más el tiempo". Es cuando empiezan a pensar en otras medidas, como buscar más allá de las tres opciones en las que se han empeñado casi todos: unam, uam e ipn. Así, los que tienen los recursos económicos, empiezan a pensar en universidades; los más, buscar otra carrera o participan en el maes para obtener una beca, también hay quienes se mantienen en la idea de seguir intentando.







## La participación en el MAES: una última carta que jugar

Una salida posible para los jóvenes que no fueron aceptados en la UNAM es acercarse y participar en dicho movimiento, como lo hizo el grupo de entrevistados. La mayoría de ellos lo conocieron por un amigo o por los volantes que se distribuyen tanto en el lugar del examen como en sus propias escuelas, o porque asistieron a los cursos de preparación para el examen en la Facultad de Ciencias de la UNAM.

En realidad se trata de estudiantes que no habían tenido participación política alguna y su interés en participar responde a la expectativa de obtener una beca en una universidad privada incorporada a la unam y, después de un año, gestionar el cambio a ésta. Por lo que el móvil de su participación es una clara respuesta a una acción estratégica: lograr su ingreso a la universidad.

En la mayoría de los casos es una acción extrema, cuando ya han probado otras alternativas. Gran parte de este movimiento se nutre de los estudiantes que se han cansado de presentar cinco, seis y hasta siete veces el examen, quienes advierten que por esta vía no lo lograrán. Por ejemplo, Vilma lo ha presentado en seis ocasiones para la carrera de Psicología y sus resultados están muy lejos de alcanzar el puntaje requerido, de tal manera que prefirió incorporarse al MAES. Karina también se ha cansado, aunque estuvo muy cerca de lograr el puntaje: en el primer examen logró 83 puntos, pero se requerían 84 y en el segundo obtuvo 85, salvo que en esa ocasión ya se necesitaban 87, ante lo cual dice: "¿Qué espero?, ¿volver a presentar el examen y quedar a punto de alcanzarlo? Ya no quiero perder más tiempo". Para Eduardo, participar en el movimiento ha significado jugarse, como él dice, su "última carta", ya que lleva cinco intentos por entrar a la carrera de Comunicación en la UNAM y también en la UAM. Pareciera que la decisión de ser parte del MAES la toman un año después de que no lograron ingresar, o bien luego de cuatro intentos, cuando ya no están dispuestos a perder un año más.

Aunado al interés por obtener un lugar, para algunos estudiantes que militan en el MAES también representa una forma de "no quedarse con los brazos cruzados", como lo expresa Yareth, o de luchar por lo que merecen; es decir, encarna una respuesta ante la impotencia de no poder ingresar a la UNAM. En estos casos se muestra claramente una posición de afirmación de los jóvenes, quienes han logrado transitar del enojo y la frustración a la acción.









Viven su participación en el MAES como un trabajo, un esfuerzo necesario para lograr un fin estratégico. Este trabajo consiste en asistir a las marchas, a las asambleas, estar en el plantón, cubrir las distintas comisiones y volantear. Vilma señala que llega desde las nueve de la mañana al plantón y que se va hasta la noche. Humberto incluso se puso en huelga de hambre junto con otros compañeros. Hay estudiantes que prefirieron dejar de trabajar para participar de lleno en las actividades. Es el caso de Frida, que trabajaba como recepcionista, y de Roberto, quien era auditor. Desde su perspectiva y de acuerdo con un balance personal, vale la pena sacrificar el trabajo por obtener un lugar.

El objetivo de estas acciones es presionar a las autoridades para que firmen los acuerdos de los años anteriores y se comprometan a otorgar las becas y el *pase diferido* a la UNAM un año después. Los jóvenes expresan cansancio y desgaste, pero al mismo tiempo un compromiso para forzar a las autoridades a que firmen los acuerdos; por otra parte, reconocen que deben hacer acto de presencia y asistir a estas acciones, ya que son un requisito para ser considerados dentro de las listas.

Como toda organización política, ésta se construye una imagen. Si bien los jóvenes están convencidos de participar, a menudo deben enfrentarse con gente de todo tipo: desde los que les brindan su apoyo en la calle, hasta los que denuestan el movimiento y recriminan: "en lugar de andar de revoltosos, se deberían de poner a estudiar".

Se puede percibir un cierto recelo en algunos entrevistados hacia los estudiantes de los bachilleratos de la unam que tienen pase reglamentado, ya que constantemente se hace referencia a la demanda de los lugares que "abandonan" los alumnos de licenciatura después del primer semestre. Karina enuncia con elocuencia esta posición: "me desespera que los que salen del CCH y prepas tengan pase directo, ya que a muchos ni siquiera les interesa estudiar y sólo van a cotorrear y a embriagarse fuera de las facultades, y a la mitad del semestre dejan los lugares [...] como dicen, la unam es muy maternalista y protege mucho a los del CCH y prepas, cuando debían de dejar más lugares a todos". Bajo esta misma lógica, el maes en una de sus demandas aboga por el pase directo del Colegio de Bachilleres a la uam; esto es, extender este privilegio a los egresados de otros bachilleratos.

Las familias también mantienen distintas posiciones. Hay padres que apoyan a sus hijos y los acompañan a las movilizaciones, es más, son ellos mismos quienes impulsan a los hijos a participar, como sucede con Julio. Si bien otros







86 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

no apuntalan a sus hijos de manera activa, les generan las condiciones para que puedan participar, dándoles dinero, recogiéndolos después de sus actividades, etc., como hacen a diario los padres de Roberto. En tanto, otros se oponen a que sus hijos participen, pues consideran que "la única manera de entrar a la UNAM es pasando el examen", según la madre de Vilma; de igual manera, acusan a los jóvenes afirmando que sólo van a perder el tiempo, en palabras del padre de Frida, o que los están engañando, como aseguran los padres de José Antonio.

Si bien el objetivo principal para la mayoría de los entrevistados es obtener una beca, su participación en el movimiento les brinda un espacio de socialización en un momento en el que se sienten vulnerables. Saben que se encuentran fuera de las instituciones educativas y que han perdido un espacio de pertenencia. Encuentran así una posibilidad de integrarse y colaborar en un espacio donde son reconocidos y no juzgados. De esta manera, se identifican con otros jóvenes con historias similares o bien les sirve de referente para comprender mejor la suya. Resulta muy significativo que en todas las entrevistas aflora su satisfacción por tener nuevos amigos, conocer cada día más gente, pero también por realizar actividades de grupo. Eduardo relata cómo se hicieron amigos los del grupo al que le tocaba volantear, quienes después de la encomienda se iban a algún lugar; al parecer, se trata de volver a vivir esa camaradería que suele darse a la salida de la escuela. Los jóvenes hablan de diferencias, pero no de rivalidades, ya que reconocen que todos tienen el mismo objetivo y, como apunta Frida, "todos somos rechazados al final de cuentas".

El movimiento además les proporciona recursos para encarar su situación de manera distinta. Como se mencionó, algunos jóvenes ingresaron al MAES creyendo que no fueron aceptados porque "no estudiaron lo suficiente para el examen" o "no le echaron ganas". Estas ideas que los autoculpabilizan se van transformando y ellos incorporan en su discurso nuevos elementos de explicación; se podría afirmar que es cuando se gesta un proceso de politización. Un caso muy claro es el de Frida, quien asegura "te vas dando cuenta que el problema es más de fondo", con ello se refiere a la falta de espacios para que los jóvenes tengan acceso a la educación superior, como consecuencia de una política que no le interesa invertir en educación. Yareth, cuando sostiene que participar en el movimiento es una manera de no "quedarse con los brazos cruzados", retoma la consigna de las marchas y declara "el estudiante callado, jamás será escuchado". Alberto, al que el examen de selección le pareció muy confuso porque contenía cosas que no entendió, retoma un concepto de una conferencia que les dieron en







el MAES y explica "los que venimos de familias pobres no hablamos de la misma manera que los que vienen de familias ricas y por eso no entendemos". Por su parte, José Antonio está convencido de que deben luchar "porque las oportunidades para estudiar se las dan sobre todo a las clases altas, que son las que pueden pagar la educación, mientras que hay muchos rechazados que no tienen otras oportunidades". El eje común de todos estos discursos es que incorporan elementos sociales en la explicación y el reconocimiento de ciertas determinantes sociales, las cuales escapan a las posibilidades y al esfuerzo de los individuos.

#### Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos sido testigos del arduo trabajo que implica para los jóvenes enfrentar la transición del bachillerato a la universidad. Para ellos ha sido una etapa de tropiezos, en la que han visto frustrados sus anhelos de ingresar a la UNAM. En este proceso de acceder a la educación superior ha quedado clara la importancia del papel que juegan los elementos estructurales, las grandes desigualdades sociales y educativas existentes entre los jóvenes, los cuales son el marco en el que se lleva a cabo la lucha por un lugar.

En términos de la experiencia de los jóvenes, es posible afirmar que uno de los aspectos que más los vulnera es el sentimiento de "no pertenencia", pues quedan fuera del circuito escolar; desde que terminaron el bachillerato su expectativa era seguir estudiando, por tanto, continuar su vida como estudiantes. De allí que el resultado del examen les genere un cambio repentino en el lugar social que ocupan, tanto frente a sí mismos como a los demás. Por ello se sienten prácticamente a la deriva. En este sentido, la falta de un espacio de integración se convierte en un referente fundamental en la construcción de su experiencia.

El hecho de no ser aceptados en la UNAM los confronta y mueve internamente. La primera respuesta y la más frecuente es la autoculpabilidad; esto es, atribuyen los resultados de manera individual a su falta de esfuerzo y dedicación. Al parecer, logran superar esta etapa cuando conocen situaciones similares y entienden que se trata de un problema de falta de lugares; incluso algunos lo plantean como resultado de políticas restrictivas hacia la educación. De esta manera, los jóvenes se colocan en una posición distinta y comienza un proceso de subjetivación, que los lleva a encarar el problema de otra forma. Además de las propias culpas, los jóvenes tienen que enfrentar los juicios y comentarios







de otros, ya sea de la propia familia o de los amigos. Tener que dar "la cara" les afecta, sobre todo, en la primera etapa de las culpas.

Otro aspecto de suma importancia para ellos es que sus planes y proyectos se vienen abajo; aunque para muchos haya sido difícil concluir el bachillerato y tomar la decisión de la carrera a estudiar. No ser aceptados los regresa a una etapa anterior que creían superada. En ese punto, empiezan por pensar qué hacer y allí despliegan un sin número de estrategias para remontar esa situación. Aflora una dimensión estratégica que los conduce a indagar opciones, posibilidades y oportunidades.

Tras no haber sido aceptados, sus estrategias son múltiples; se pudo observar cómo este recorrido para ingresar a la unam consta de numerosos intentos para lograrlo (cuatro, cinco y hasta siete). En él van cambiando las instituciones y las carreras, pero también los ánimos, llegando a momentos de hastío y desesperación. En este sentido, es posible hablar de una verdadera lucha para alcanzar el ingreso a dicha universidad.

En el plano de las estrategias, la participación en el MAES reviste una gran trascendencia, ya que implica pasar al terreno de la acción política, aunque queda claro que su objetivo es obtener un lugar. Desde esta perspectiva, el MAES abre una nueva puerta en la visualización de oportunidades; asimismo, se convierte en un espacio de integración y pertenencia a un colectivo del que ellos carecen. Encuentran que su acción es importante y de allí que la vislumbran como un trabajo. El contacto y la sociabilidad que establecen con jóvenes en situación similar los reconforta y fortalece para seguir adelante. Por su parte, el MAES también los dota de recursos que les permiten verse a sí mismos y explicar su situación de distinta manera, pues posibilita un distanciamiento con la visión imperante del *rechazado* y sienta las bases para un proceso de subjetivación.

La conformación social de los integrantes del MAES y sus accidentadas trayectorias educativas muestran a un sector especialmente vulnerable, que corre el gran riesgo de quedar excluido del sistema educativo y pasar a las filas del desempleo o de los empleos precarios, ser descartado de otros proyectos que implican contar con una formación profesional.

Las grandes fallas del sistema educativo yacen detrás de todas estas historias, de un bachillerato deficiente que los deja indefensos por completo frente a los procesos de selección. Algunos jóvenes llegan a reconocer su precaria formación, sin embargo, sus críticas se circunscriben a malas experiencias en su plantel, pero son muy pocos los que logran establecer una relación del problema





con la imposibilidad de ingresar a la universidad; no parece haber conciencia de sus limitaciones académicas y mucho menos de formular un juicio crítico a las instituciones educativas que los han formado.

Al conocer los relatos de estos jóvenes no se puede seguir evadiendo una discusión a fondo de las implicaciones del pase reglamentado del bachillerato a las licenciaturas de la UNAM. En términos políticos, es delicado abordar este asunto por la obvia oposición que suscitaría entre los estudiantes que gozan de este pase; no obstante y en función de la equidad educativa, hay que recordar que no se está actuando de la mejor manera.

Igual relevancia ocupa la necesidad de repensar el concurso de selección como vehículo de ingreso, que se maneja como instrumento indiscutible. Un examen de 120 reactivos de opción múltiple no puede ser la base para definir el destino de los jóvenes. Se debe pensar en instrumentos que evalúen no sólo los conocimientos de los aspirantes, sino la capacidad y el interés por aprender y desempeñar la carrera elegida. Algunos jóvenes mostraron indicios de cierto cuestionamiento, sobre todo en cuanto al contenido y algunas dudas que genera el procedimiento. Sin embargo, también evidenciaron con claridad que se trata de un instrumento de selección basado en ciertos criterios, los cuales no siempre son los más adecuados para elegir a los "mejores estudiantes"; en este sentido y retomando la experiencia de los entrevistados, saber física e historia para lograr un puntaje más alto no garantiza ser un buen estudiante en cualquier carrera. El concurso de selección está pensado para un joven que debe saber mucho más de lo que realmente saben los egresados del bachillerato. Éstos se sienten humillados y rechazados por no cumplir con lo que se espera de ellos.

La cuestión de la equidad educativa es un tema que ha quedado soslayado en las discusiones en torno a los exámenes de admisión. El debate no se puede ceñir a la capacidad de los instrumentos para predecir el éxito o fracaso de los aspirantes, ya que de esta manera se propicia una polarización social con instituciones de alta demanda para los mejores y con más altos ingresos, y opciones de segunda para los de más bajos recursos. Es necesario pensar en otros mecanismos de ingreso, evaluar experiencias aplicadas en otros países, por ejemplo, las políticas afirmativas para los sectores más vulnerables. Para ello, se cuenta con los aportes de la vertiente sobre métodos de admisión, en cuyo centro gravita la discusión en torno a políticas selectivas, de ingreso irrestricto y democratizadoras.

El maes juega un papel político de presión frente a las autoridades y, sin duda, abrió un canal de ingreso que antes no existía; sin embargo, con relación









al número aspirantes, los resultados todavía son limitados. Esta vía seguramente tendrá cada vez más demanda y deberán mejorar sus mecanismos de asignación de becas, pero de ninguna manera se resuelve la falta de lugares. En términos de un movimiento social, se presenta un desfase entre los objetivos estratégicos de los jóvenes para obtener un lugar y la orientación política que los líderes del MAES intentan dar a su organismo. El cual tendrá pocas posibilidades de crecer y lograr un mayor impacto si se utiliza sólo como vía para obtener una beca.

A partir del panorama presentado, no cabe duda que se necesita ampliar el sistema de educación superior, sobre todo porque su demanda tiende a aumentar debido a que hoy en día se promueve ampliar la matrícula de nivel medio superior y porque se ha decretado la obligatoriedad de este nivel. En este sentido, no basta con aumentar el número de lugares, sino se requiere que sean opciones de calidad y permitan a los jóvenes mejores oportunidades de vida; asimismo, la creación de nuevos lugares tiene que dar respuesta a sus intereses y a las opciones que ellos desean. Una opción de segunda o no deseada merma el interés y el aprovechamiento de los estudiantes.

Finalmente, sólo queda reiterar que cada lugar que no se otorga representa un suplicio en la vida de los jóvenes y trunca las expectativas que se delinearon.

## Referencias bibliográficas

- Bobadilla, Jorge, Ma. Guadalupe Huerta y Mario Larqué (2007). "El ingreso a la Universidad: ¿azar o mérito?", IX Congreso de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C./Universidad Autónoma de Yucatán.
- Chain, Ragueb, Nicandro Cruz, Manuel Martínez y Nancy Jácome (2003). "Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1.
- De Anda, Humberto y Rafael López (2011). "Predicción del desempeño académico a partir del proceso de admisión", XI Congreso de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- De Garay, Adrián y Roberto Leonardo Sánchez (2012). "La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares en el primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 78-99.







- De Garay, Adrián y Roberto Leonardo Sánchez (2011). "La modificación de la política de admisión en la UAM: su impacto en el perfil de los estudiantes en la Unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 885-917.
- Díaz, Luis Alfonso y Claudia Rocío Toloza (2007). Los indicadores de selección para el ingreso a la universidad y su valor para estimar el rendimiento académico en el primer semestre, CIMEL, vol. 12, núm. 2, pp. 59-65.
- Dubet, François (1994). Sociologie de la expérience. París, Editions du Seuil.
- Gil, Manuel, Javier Mendoza, Roberto Rodríguez y María Jesús Pérez (2009). *La cobertura de la educación superior en México*. México, ANUIES.
- García Guadilla, Carmen (1991). "Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe", *Educación Superior y Sociedad*, vol. 2, núm. 2, pp. 72-93.
- Guzmán, Carlota (2004). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. México, CRIM-UNAM, pp. 337.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2011). "Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 157, pp. 31-53.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006). "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior". www.iesalc. unesco.org.ve
- Juarros, María Fernanda (2006). "¿Educación superior como derecho o privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región", *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 3, núm. 2, pp. 69-90.
- Karsz, Saúl (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices.* Barcelona, Paidós.
- Luengo, Julián (coord.) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona, Ediciones Pomares.
- Miller, Dinorah (2009). La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (Pronabes) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM. México, ANUIES.
- Mingo, Araceli (2007). "La conclusión de los estudios universitarios y su relación con el sexo y con el origen social del alumnado", en Mingo, Araceli (coord.) *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. México, IISUE-UNAM, pp. 209-79.





92 CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) (2009). *Boletín de Prensa*, 27 de julio.

- Ochoa, Roberto y Armando Aguilar (2008). "El género de los aspirantes y las posibilidades de ingreso a las licenciaturas de la Universidad de Guadalajara", en Espinosa, Elia Marúm y Víctor M. Rosario Muñoz (coords.) *Actores y procesos de calidad e innovación educativas*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 173-190.
- Palacios, Rafael (2007). "Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo, *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.* México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM, FES-I UNAM.
- Pedroza, René y Guadalupe Villalobos (2009). "Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela", *Revista de la Educación Superior*, vol. 38, núm. 152, pp. 33-48.
- Rojas, Héctor (2011). "Es falsa cifra de cobertura universitaria: Manuel Gil", http://educacionadebate.org/ [Consulta: 5 de septiembre de 2011].
- Sotelo, Humberto (2012). "ANUIES: Cobertura de 50% en educación superior para 2020", Revista Electrónica del Programa de Estudios Universitarios Comparados. www.peu.buap.mx [Consulta: 8 de octubre, 2012].
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2011). Agenda Estadística 2011, en México, Secretaría de Planeación-UNAM.

UNAM (2009). Desplegado publicado en los diarios nacionales el 29 de julio.







# **SEGUNDA PARTE**

El primer año universitario y el proceso de integración a la universidad











## CAPÍTULO 3

¿Cómo viven su primer año universitario Los jóvenes provenientes de sectores de pobreza?¹

Marisol Silva Laya y Adriana Rodríguez Fernández

#### Introducción

El presente capítulo contiene los resultados de un estudio que abordó una problemática poco estudiada en México: el primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Partimos de reconocer que éste representa un tramo crítico en la trayectoria escolar de cualquier estudiante, pero que se agudiza entre los jóvenes más pobres, pues acumulan una serie de desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan un buen desempeño académico. El estudio recupera las experiencias de jóvenes de dos universidades creadas para facilitar la incorporación de un sector que tradicionalmente fue excluido de este nivel educativo: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), que recibe, en especial, a jóvenes indígenas, y la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN), a donde acuden estudiantes urbanomarginales.

En la primera parte se describe la problemática que enfrentan los sectores de pobreza para tener acceso y permanecer en la educación superior; además, se hace notar la importancia de conocer y diseñar estrategias de apoyo para esta población. En el segundo apartado se precisa la metodología empleada en el estudio. La tercera parte expone con brevedad las bases conceptuales que

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este capítulo se deriva de los resultados obtenidos en Silva, Marisol y Adriana Rodríguez (2010). Dificultades de los estudiantes de primer año universitario: un asunto de equidad. Reporte de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA-CM).



permiten analizar la trayectoria del primer año. El cuarto recoge los resultados, mientras que las conclusiones se presentan en el quinto.

## La atención educativa a jóvenes procedentes de sectores de pobreza

A pesar de los múltiples programas gubernamentales dirigidos a democratizar el acceso a la educación superior,<sup>2</sup> los jóvenes de sectores de pobreza enfrentan diversas desventajas para participar de este bien público. El primer obstáculo lo constituyen los requisitos de ingreso de las universidades más prestigiadas; las cuales, guiadas por un criterio de meritocracia, admiten sólo a los jóvenes que cuentan con los conocimientos y habilidades requeridos para la formación universitaria. Sin embargo, un examen más detallado revela que dicho criterio se entremezcla con ventajosos antecedentes sociales, económicos y culturales, de los que carecen los sectores más pobres. Por ello, algunos autores señalan que los mecanismos de selección pueden ser "un filtro social que abre o cierra puertas de acuerdo con la condición social" (Guzmán y Serrano, 2009:9). Este acceso diferenciado, en función del nivel socioeconómico, puede corroborarse con los datos que arrojó la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos de los Hogares 2008, donde se aprecia que la asistencia a la educación superior de jóvenes entre 19 y 23 años, pertenecientes al decil de ingresos más altos, es seis veces mayor a la que registran sus contrapartes en el grupo más bajo: 7 vs. 47% (Silva, 2012). Ello revela una distribución inequitativa de este bien y, en última instancia, un sistema poco comprometido con los jóvenes de los sectores más pobres.

A pesar de los obstáculos para ingresar, estos estudiantes logran vencerlos y se matriculan en una Institución de Educación Superior (IES). Quienes cuentan con mejores antecedentes escolares tienen acceso a las universidades más prestigiadas, otros optan por las nuevas universidades creadas para satisfacer la creciente demanda, muchas de las cuales funcionan con una política de "puertas abiertas", es decir, con mínimos requisitos de admisión. Sin embargo, es preciso tener presente que estos jóvenes arrastran consigo un gran número de circunstancias desventajosas para emprender la formación profesional que, si no son atendidas de manera adecuada, pueden conducir al fracaso escolar.

El estudio de Casillas y colaboradores (2007) constata que muchos estudiantes llegan a la universidad en condiciones realmente precarias. Al estudiar





<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Destaca la creación de instituciones dirigidas a atender a la población antes excluida y el otorgamiento de becas.



en 2000 las trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana, se determinó que 26% contaba con un capital cultural³ de alto riesgo y 27%, en riesgo; de ambos conjuntos se admitió 34%. Son alumnos de familias pobres y sectores marginales de la sociedad, cuyos padres con frecuencia no tienen estudios; se trata de jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales pobres o de pobreza extrema y, a la vez, con una experiencia escolar previa no favorable. De acuerdo con este estudio, carecen de "la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación" (Casillas *et al.*, 2007: 13); es decir, no cuentan con los hábitos de vida y de trabajo interiorizados, conocimientos expertos ni habilidades específicas que son cruciales en dicho ámbito. Situaciones similares se han confirmado en otros estudios (Bartolucci, 1994; Tinto, 2004; Guzmán y Saucedo, 2007; Silva y Rodríguez, 2010).

Debido a estas condiciones, estos jóvenes presentan necesidades particulares y requieren apoyos específicos para desarrollar trayectorias escolares exitosas. El primer año resulta crucial para la continuidad de los estudios y ellos enfrentan dificultades de todo tipo: económicas, sociales, institucionales y académicas. Sin embargo, el estudiante de primer año que proviene de sectores de pobreza no se reconoce como un actor específico por las instituciones de educación superior (IES). Esto, a pesar que México cuenta con un importante cuerpo de investigaciones sobre los estudiantes, el cual ha demostrado que se trata de una población sumamente heterogénea, que experimenta la vida universitaria de múltiples maneras (Casillas et al., 2001; De Garay, 2001; Casillas et al., 2007). La masificación que experimenta este nivel educativo ha desdibujado los rasgos específicos de los diferentes tipos de estudiantes y se tiende a brindar una atención estandarizada. Lo anterior conduce a una segunda etapa en la inequidad educativa; como bien advierte Sen (1995: 13), es posible que al pasar por alto las diferencias entre los individuos se llegue a ser muy injusto, ya que "considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable".

El bajo desempeño, las trayectorias irregulares y la deserción son riesgos latentes en estos jóvenes. A pesar de la importancia que encierran tales problemas, en México no se han medido ni examinado de forma adecuada; no obstante, hay investigaciones que permiten asomarse a ellos, como la de Casillas y





Recuperan los aportes de Bourdieu y construyen un índice tomando en cuenta dos variables: *a*) el capital familiar -escolaridad de los padres, ocupación y nivel socioeconómico de la familia- y *b*) el capital escolar -trayectoria escolar previa y los resultados obtenidos en el examen de admisión.



colaboradores (2007:26), donde se muestra que los estudiantes con capital cultural en riesgo y alto riesgo "son los que tienen una condición escolar de mayor rezago; esto es, su experiencia escolar ha estado marcada por varios fracasos a la hora de acreditar sus cursos".

Asimismo, en el presente trabajo se constata que los jóvenes enfrentan serias dificultades durante sus primeros periodos académicos, lo cual los lleva a abandonar sus estudios. De 368 alumnos que abandonaron la UTN en 2009, casi la mitad cursaba el primer cuatrimestre; esto obedeció, al menos en más de la cuarta parte de ellos, a que no cumplían con los requisitos académicos. En la UIEM se detectó una tendencia similar, la mitad de los estudiantes que se dieron de baja cursaban el primer año, la causa principal fue haber reprobado más de cuatro materias (42.8%). Por tanto, se advierte que en ambas instituciones una porción significativa de jóvenes no logran superar la transición necesaria del primer año, ya que las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades.

Estas evidencias llevan a las autoras a suscribir la advertencia de Tinto (2004), quien afirma que cuando se favorece el acceso a la educación superior sin ofrecer el soporte necesario a los estudiantes de entornos desfavorecidos económicamente, la puerta abierta se convierte en una "puerta giratoria" por la que vuelven a salir. Comparten esta advertencia y agregan que no sólo se corre el riesgo que abandonen, sino que no adquieran ni desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes previstos, aun permaneciendo mayor tiempo en la universidad. Por ello, para ofrecer verdaderas oportunidades y que estos jóvenes se beneficien con la educación superior, es preciso entender lo que les sucede en la etapa posterior al ingreso y, sobre todo, cuáles son las dificultades que enfrentan, así como sus necesidades particulares. A partir de lo cual es posible configurar estrategias para favorecer su permanencia y una conclusión exitosa de los programas universitarios; es decir, diseñar políticas y programas enfocados a asegurar una verdadera equidad educativa. Sólo así ésta podrá pasar de ser un mero discurso a convertirse en una realidad.

En este marco de preocupaciones, el proyecto que aquí se reporta tuvo como objetivos:

- 1. Analizar los procesos más relevantes que caracterizan el primer año universitario de los jóvenes provenientes de sectores de pobreza.
- 2. Describir su perfil socioeconómico y cultural.







- 3. Examinar los diferentes factores (socioculturales, económicos, académicos e institucionales) que dificultan la transición, integración y desempeño del estudiantado durante el primer año universitario.
- 4. Explorar las estrategias y mecanismos de apoyo que instrumentan las universidades para facilitar el desempeño de sus alumnos de primer ingreso.

# Metodología

Se realizó un estudio de carácter descriptivo sobre la situación de los estudiantes de primer año utilizando categorías analíticas de naturaleza socioeconómica, cultural, motivacional, institucional y pedagógica, propias de las investigaciones de trayectorias escolares, y con base en un enfoque mixto. La metodología cuantitativa permitió recabar información y caracterizar a los jóvenes que asisten a estas universidades, además de descubrir algunas tendencias en torno a los principales procesos académicos y sociales que desarrollan como parte de su vida universitaria. También se buscó describir la población estudiada en sus dimensiones generales y las relaciones entre las variables seleccionadas.

Mediante la metodología cualitativa fue posible profundizar en la información recabada para comprender cómo se vive el primer año universitario y las dificultades que entraña, con la propia voz de los estudiantes. Para ello, se formaron grupos de enfoque con estos actores, gracias a los que se recuperaron sus percepciones sobre la vida universitaria y se estableció un autoanálisis acerca de sus propias experiencias. Además, se llevaron a cabo entrevistas individuales y colectivas con once profesores a fin de explorar cómo perciben la problemática de estos estudiantes y la manera en la cual las instituciones se hacen cargo de ellos.

#### Casos seleccionados

Como se ha referido, el estudio abarcó dos casos relevantes: la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y la Universidad Intercultural del Estado de México, las cuales reunieron las siguientes condiciones: *a)* contar con una trayectoria lo más larga posible; *b)* tener una matrícula elevada con la finalidad de garantizar variados perfiles estudiantiles, y *c)* fácil acceso. Fundada en 1991, la UTN es una de las primeras Universidades Tecnológicas (UT), la cual se ha consolidado a lo largo de esto años; hoy en día atiende una matrícula de más de 3 000 alumnos. En tanto, la UIEM fue la primera de su tipo, se creó en 2004 y cuenta con cerca de







400 alumnos, una de las matrículas más altas en esta modalidad. Ambas abren sus puertas a jóvenes de sectores desfavorecidos socialmente.

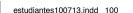
#### Muestra de estudiantes, técnicas e instrumentos

En la UIEM se efectuó prácticamente un censo de los estudiantes del primer año universitario (121 de 132 inscritos en el segundo semestre). En la UTN se trabajó con una muestra representativa de jóvenes de siete de las ocho carreras que ofrece la universidad (280 de un total de 522 inscritos en el segundo cuatrimestre). Para ambos casos se diseñó un cuestionario de autoaplicación con 80 reactivos, cerrados y dos abiertos. El análisis de la información recabada se realizó mediante el paquete estadístico spss.<sup>4</sup>

Los grupos de enfoque se formaron con una submuestra de estudiantes, previamente encuestados, en cuya selección se tomaron en cuenta los siguientes criterios: *a*) con y sin posibilidad de abandonar sus estudios; *b*) indígenas y no indígenas, y *c*) entusiasmados y decepcionados con su experiencia universitaria. A partir de los datos obtenidos en las encuestas, se integraron listas, por carrera o grupo, de los sujetos que cumplían estas condiciones y se les invitó a participar. De esta forma, se contó con la colaboración de 99 jóvenes (61 alumnos de la UTN y 38 de la UIEM). Se organizaron siete grupos de enfoque en la UTN y cinco en la UIEM; el número de participantes en cada sesión osciló entre siete y 11 personas. El trabajo de los grupos se grabó en audio y la información obtenida en las sesiones se trató con una matriz de análisis para los tópicos explorados, la cual se complementó con los datos recabados en el diario de campo.

#### El primer año universitario, un tramo crítico en la trayectoria escolar

El primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar. Sin embargo, en México este campo temático no ha recibido la atención suficiente, a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, donde ha experimentado un interés creciente. Un buen ejemplo es Estados Unidos, cuya investigación y práctica durante más de treinta años ha arrojado una abrumadora evidencia empírica sobre la influencia de las experiencias del primer año





<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Statistical Package for the Social Sciences.



en el éxito estudiantil (Upcraft *et al.*, 2005). Por tanto, investigar y atender al estudiante en este tramo constituye una alta prioridad en las políticas y decisiones dirigidas a mejorar la educación superior en ese país.

En México, los trabajos más cercanos a la problemática del primer año universitario se engloban en la amplia línea de investigación sobre estudiantes, misma que se ha consolidado a lo largo de las últimas dos décadas (Guzmán y Saucedo, 2007). Dichas investigaciones abren una ventana hacia el reconocimiento del primer año como un episodio crítico en la vida del joven universitario. En general, éstas coinciden en señalar que durante el primer año ocurre la mayor incidencia de deserción o abandono escolar, la cual oscila entre 20 y 30% (Chain y Ramírez, 1997; De Garay, 2006; De Garay y Serrano, 2007) y puede llegar hasta 60% (González, 2001). Otros demuestran que en el primer año de la carrera surge un serio problema de rezago, con frecuencia debido a la reprobación (Miller, 2009; Casillas et al., 2007). Tales evidencias revelan la importancia de este periodo escolar; sin embargo, la investigación sobre los estudiantes de primer año, las dificultades que enfrentan y cómo éstas impactan su trayectoria universitaria todavía no se afianza como un campo bien constituido, teórica y metodológicamente (Guzmán y Saucedo, 2007). Por ello, se reconoce la necesidad de impulsar esta línea de investigación.

En sus inicios, los estudios sobre el primer año universitario se nutrieron de análisis sobre el abandono (o deserción), que representa un punto nodal en esta etapa escolar, pero a partir de la década de 1960, en Estados Unidos éstos se desplazaron de la búsqueda de explicaciones en torno a la deserción estudiantil y se centraron en la retención y persistencia. Asimismo, estas pesquisas fueron enriqueciendo las explicaciones del fenómeno deserción/retención, ya que al inicio se concentraron en un enfoque psicológico, (que identificaba sus causas en atributos de los estudiantes) y avanzaron hacia visiones más complejas al incorporar componentes de tipo sociológico, organizacional y pedagógico. El producto de estos estudios permite ponderar los agentes que intervienen en estos fenómenos.

#### Factores previos del ingreso

En 1975, Tinto propuso un modelo longitudinal multifactorial para explicar el abandono, donde detecta circunstancias personales previas al ingreso (antecedentes familiares, escolaridad, destrezas y habilidades) que intervienen tanto en las metas y los compromisos iniciales como en el ingreso a la universidad. Pero otorgó un papel clave a las experiencias sociales y académicas del joven una vez







que ingresa a ella y que le permiten integrarse o no; esto conlleva a reforzar o debilitar las motivaciones iniciales hasta decidir proseguir o abandonar.

Algunos hallazgos del autor (1987) muestran que cuanto más firme es el propósito personal de tener una carrera universitaria, mayor es la probabilidad de lograr la meta. Sin embargo, los propósitos iniciales no son inalterables, cambian a lo largo de la experiencia. Por ello, el mayor peso de la decisión en torno a abandonar o proseguir recae en lo que ocurre una vez que el estudiante está dentro de la universidad; es decir, aquello que sucede "antes" del ingreso es importante, pero más lo que acontece "durante" su estadía.

#### Factores durante la estancia en la universidad

La integración del estudiante a la esfera académica y social de la vida universitaria constituye un concepto central en este proceso. El rendimiento escolar, la interacción con los profesores, los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a dicha integración y reforzar la persistencia. Pascarella y Terenzini (1991) también ofrecen evidencias del impacto positivo de las relaciones entre estudiantes y profesores fuera del salón de clases para favorecer la integración académica. Astin (1984) destaca el papel crucial de las relaciones con otros compañeros como un buen soporte para lograr el ajuste al nuevo entorno.

Según Tinto (1987), la persistencia es producto de esa integración y la determinan los periodos de transición que deben superar los individuos a fin de continuar en la comunidad universitaria. Para ello, necesitan vencer dos obstáculos: la incapacidad para desprenderse del estilo de relaciones propias del nivel educativo previo y las dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la vida universitaria. Asimismo, en esta etapa se deben atender dos problemas: el aislamiento de los jóvenes debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que significa la vida universitaria en realidad.

Hoy se acepta ampliamente la importancia de la transición. Figuera y colaboradores (2003: 351) señalan que se trata de un proceso complejo, el cual implica para el estudiante múltiples y considerables cambios personales y vitales, donde debe adaptarse a un "nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente". De acuerdo con estos investigadores, para muchos estudiantes resulta una experiencia compleja y estresante, que puede "provocar sentimien-







tos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados".

El trabajo de los autores mencionados (Tinto, Astin, Pascarella y Terenzini, entre otros) derivó en reconocer la importancia del involucramiento o participación del estudiante en su vida universitaria para sustentar su persistencia. Tinto (2006-2007) refiere que este periodo podría llamarse la "era del involucramiento". Esto implica, entre otras cosas, que el joven dedique bastante energía a estudiar, pasar mucho tiempo en la escuela, participar de forma activa en organizaciones estudiantiles y a menudo relacionarse con profesores y otros estudiantes (Astin, 1984). Después de décadas de investigación, Tinto sostiene que "la participación o involucramiento, o lo que más recientemente se ha referido como *compromiso*, importa y tiene más importancia durante el crítico primer año de la universidad" (2006-2007: 4). Sus hallazgos indican que el compromiso no es una cualidad personal aislada, sino que se relaciona estrechamente con las oportunidades que la institución brinda al joven para integrarse a la vida académica y social de la universidad.

Varias de las investigaciones realizadas en México se han nutrido de este conocimiento. Desde 1994, Bartolucci retomó el concepto *compromiso* para analizar
la trayectoria de una población, desde la educación media superior a la universidad, y demostró que lo ocurrido en el trayecto de la carrera escolar influye en las
metas y compromisos escolares. También reveló el papel que juega la integración
social, señalando que los lazos de amistad ayudan a sobrellevar las tensiones derivadas de las exigencias universitarias. En fechas más recientes, los extensos estudios de De Garay sobre trayectorias escolares recurren a la noción de integración
social y académica como categorías que permiten comprender la dinámica de la
vida universitaria de los jóvenes (De Garay, 2001; De Garay y Serrano, 2007).

La evolución de las explicaciones sobre el abandono y la persistencia fue desplazando el foco de atención hacia el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los profesores. Esto responde a la necesidad de profundizar en la comprensión de los factores que pueden controlarse desde la escuela. La justificación de este viraje hacia explicaciones pedagógicas tiene un referente concreto en las dinámicas inadecuadas que se registran en las aulas universitarias, haciendo poco motivadora la experiencia escolar. Tinto (2006-2007) sostiene que se deben reconstruir los modelos teóricos para incluir no sólo el salón de clases, sino también al profesorado y la pedagogía para esclarecer la persistencia de los estudiantes. Por ahora, es escasa la producción al respecto, pero hay evidencia del efecto positivo que pueden tener sobre la persistencia las experiencias inno-







vadoras, como comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y grupos de estudio (Crissman y Upcraft, 2005).

Con base en las observaciones anteriores, es posible afirmar que la persistencia es el resultado de numerosos factores interrelacionados (psicológicos, culturales, económicos, sociales, institucionales y pedagógicos), los cuales no pueden tratarse de manera aislada. La revisión anterior abunda sobre algunos de éstos y destaca la importancia del primer año universitario, ahora falta profundizar en las dificultades características de este tramo fundamental. En el siguiente apartado se aborda el tema, poniendo especial énfasis en la población que enfrenta las situaciones más adversas y es más vulnerable a los fenómenos de deserción y trayectorias irregulares o rezagos.

# Los estudiantes de primer año que provienen de sectores de pobreza: sus perfiles, motivaciones y experiencias

Los resultados de este estudio permitieron un acercamiento para conocer cómo son y cómo viven estos jóvenes su primer año universitario. A continuación se analizan los hechos y factores más relevantes previos a su ingreso a la universidad; esto es, el perfil socioeconómico y cultural, aquéllos que caracterizan su estancia en la misma, además de las motivaciones que los llevan a cursar estudios superiores. En este último ámbito, se examina el involucramiento o compromiso universitario mediante las esferas académica y social. La primera contempló el tránsito del nivel medio superior al superior, la participación en actividades académicas, las prácticas docentes, la relación con los maestros y el rendimiento y esfuerzo personal. La social se centró en las relaciones entre pares y con profesores. Se dedica un apartado a ponderar al soporte institucional que se brinda a estos jóvenes, finalizando con las expectativas posteriores al ingreso como indicador de cuánto se refuerzan los compromisos iniciales.<sup>5</sup>

# Perfil socioeconómico y cultural

La gran mayoría de los estudiantes son jóvenes. Seis de cada diez tienen la edad normativa para cursar el primer año de la educación superior (entre 18 y 19





<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Con el objeto de proteger la identidad de los informantes se utilizaron las siguientes claves, que identifican la voz de los estudiantes: sexo, edad, grupo o carrera e institución a la que pertenecen. En el caso de los profesores, se señala el sexo y la universidad de adscripción.



años); sin embargo, poco menos de la mitad tiene 20 años o más (46.5% en la UTN y 43.5% en la UIEM), lo que remite a diversos mundos de vida, intereses y demandas. Casi la totalidad son solteros y sin hijos. La UIEM ha posibilitado el acceso a la educación superior de grupos vulnerables, como mujeres (65%) y población indígena (71%). No son pocos los casos donde las formas tradicionales de distribuir los roles de género atentan contra las expectativas escolares de las mujeres, quienes a una larga lista de obstáculos suman los conflictos familiares que deben enfrentar para lograr sus objetivos:

Mi papá piensa que como soy mujer, me tengo que casar (...) las mujeres a sus casas para casarse y tener hijos (Mujer, 20 años, grupo 205, UIEM).

Los estudiantes de ambas universidades proceden de familias con baja escolaridad. Ésta es menor entre los padres de alumnos de la UIEM, pues casi las tres cuartas partes muestran un rezago educativo. Tal situación se observa sólo en tres de cada 10 de los de la UTN. La mayoría de las madres se dedica al hogar (68% en la UIEM y 56% en la UTN) y entre 10 y 15% son comerciantes. La ocupación de los padres es más variada. En la UTN, una mayor proporción es empleado no profesional (28.2%) y comerciante (22.5%), mientras que en la UIEM prevalece el trabajador manual no calificado: jornaleros, ejidatarios, obreros y quienes ejercen algún oficio y servicio personal (61.6%). Los ingresos familiares son escasos, pero resultan precarios en el caso de la UIEM, donde sólo 11% supera la línea de pobreza de patrimonio establecida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval); en tanto que en la UTN corresponde a 23%. En suma, las condiciones descritas refieren una situación socioeconómica desfavorable en ambas poblaciones estudiantiles, que se agudiza entre los jóvenes indígenas.

A pesar de los problemas económicos que encaran estas familias, para la gran mayoría es una prioridad que sus hijos realicen estudios universitarios por encima de incorporarse al mercado laboral, soportando un alto porcentaje de los costos implicados en los estudios universitarios. En el caso de la UTN, los padres cubren prácticamente todos los gastos; en la UIEM sufragan más de la mitad de las erogaciones de siete de cada diez estudiantes.<sup>6</sup> Algunos comentarios de los jóvenes refuerzan el valor que sus familias conceden a la educación:





<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Las tres cuartas partes de esta población estudiantil recibe alguna beca (por lo general Pronabes), que les permite cubrir hasta 50% de sus gastos escolares.



Trabajaba en un taller de tornos, como guardia de seguridad, en un taller, en un buen de cosas [...] y me gustó ganar dinero, pero mis padres me estuvieron diciendo que me iban a pagar todo [...] y por eso decidí hacer algunos cuantos exámenes de ingreso (Hombre, 21 años, Procesos de producción, UTN).

Mi familia me apoya mucho, quieren que sea mejor, que haga lo que ellos no pudieron (Mujer, 19 años, grupo. 203, UIEM).

Más de la mitad (entre 54 y 64%) de los jóvenes egresó del bachillerato con el nivel mínimo necesario para ingresar a la universidad (promedio entre 6 y 7.9). Esta situación de déficit académico la reconocen los propios maestros de ambas universidades, quienes afirman que "llegan sin tener lo que como maestros pensamos que deberían tener" (Profesor, UIEM).

En síntesis, a partir de los datos sobre las condiciones familiares y los antecedentes escolares de los jóvenes, y retomando la clasificación del capital cultural elaborada por Casillas *et al.* (2007), se puede afirmar que tanto en la UIEM como en la UTN los estudiantes se encuentran mayoritariamente en el grupo de riesgo y alto riesgo. Es decir, alumnos que provienen de ambientes familiares pobres y desposeídos, con trayectorias escolares previas caracterizadas por calificaciones y promedios regulares, quienes cuentan con un capital cultural insuficiente, el cual vulnera las posibilidades de sacar adelante una carrera universitaria de manera airosa.

# Motivaciones iniciales para el estudio

En general, los jóvenes asocian los estudios universitarios con la ampliación de las posibilidades de vivir de mejor manera por medio del ejercicio profesional, pero también aparece con fuerza el hecho de que tener nuevos aprendizajes les permite ocupar un lugar distinto en la sociedad y en su entorno inmediato. Algunas afirmaciones de los estudiantes en los grupos de enfoque respaldan estas opiniones:

Como dicen, el nivel de bachillerato o prepa ya no es suficiente, en el trabajo te dan una miseria de sueldo, por eso ahora ya hay que ir a la universidad (Hombre, 21 años, Tecnología ambiental, UTN).

Ser profesionista y tener un buen trabajo, superarse tener las puertas abiertas (Hombre, 21 años, grupo 202, UIEM).





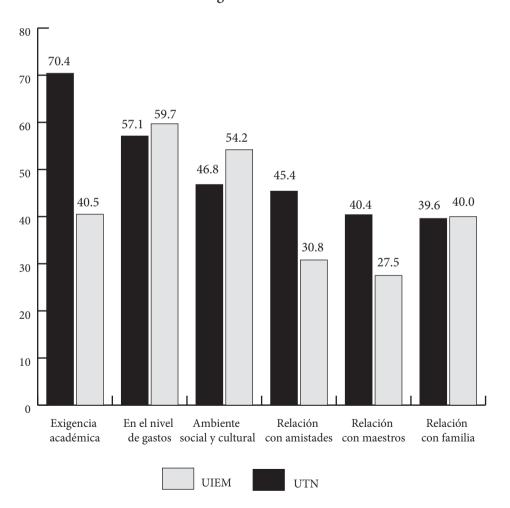


Es más por superación personal, no quiero seguir los pasos de mis papás, que no estudiaron (Mujer, 20 años, Comercialización, UTN).

## Tránsito del nivel medio superior al superior

El paso del bachillerato a la universidad implica muchos cambios difíciles de asimilar. Las transformaciones que más resienten los estudiantes de la UTN son la exigencia académica y el nivel de gastos. Para los de la UIEM, los cambios más serios operan en la esfera económica y sociocultural.

GRÁFICA 1. Cambios de vida al ingresar a la ES











Esto tiene que ver con el principio de intensidad del modelo educativo que exige siete horas diarias de trabajo a lo largo de seis cuatrimestres y periodos de vacaciones muy breves, todo ello acompañado de evaluaciones y exámenes constantes. Las opiniones de los estudiantes dan cuenta de la dificultad que enfrentan en torno a los requerimientos del modelo:

No es fácil, se echa mucho relajo en Bachilleres y la exigencia de la UTN es mayor [...] Es un cambio radical, mucha presión, muchas tareas (Mujer, 21 años, Administración).

Llama la atención que los jóvenes de la UIEM no perciben, en la misma medida que sus contrapartes, un fuerte contraste entre la exigencia académica de la universidad y del bachillerato. Esto podría explicarse porque en la Intercultural el primer año cumple con funciones propedéuticas al impartir materias cuyo objetivo es nivelar las competencias básicas requeridas en la universidad (p. ej., lectura crítica y redacción de textos, metodología y técnicas de investigación, informática). Durante el primer año llevan una formación básica y hasta el segundo se incorporan a la carrera propiamente dicha. Hay quienes cuestionan la efectividad de esta medida, pues algunos profesores opinan que es muy útil y otros estiman que un año es poco tiempo para lograr la nivelación deseada. Por su parte, para unos estudiantes tiene sentido, ya que refuerzan conocimientos, para otros, "es repetir lo mismo que vieron durante la preparatoria", por lo que lo consideran una pérdida de tiempo. Parece necesario llegar a un balance entre el enfoque remedial y la introducción de nuevos desafíos, propios de este nivel educativo.

En este marco, vale la pena mencionar que quienes registran los promedios de bachillerato más bajos (47.2% de los que tienen entre 6 y 7.9 puntos) son los que más resienten la exigencia académica en la UIEM; de esta forma, podría afirmarse que aún las funciones propedéuticas no alcanzan a superar la deficiente preparación previa de los alumnos. Así, 46.4% de los jóvenes indígenas que lamentan el cambio en esta esfera supera por veinte puntos porcentuales a los no indígenas (26.5%). Esto podría explicarse por las grandes deficiencias y lagunas arrastradas en su escolaridad previa.

Por otra parte, prácticamente para la mitad de ambas poblaciones el ambiente social y cultural propio de las universidades constituye un elemento que demanda importantes ajustes en sus vidas, lo que es más frecuente en la UIEM







(54.2 vs. 46.8%). En este caso, de acuerdo con la percepción de los profesores, los estudiantes parecen enfrentar además una crisis de identidad cultural en su primer año. Expresan su preocupación por que "muchos jóvenes que vienen de comunidades indígenas no se asumen como tales" (Profesor, UIEM), pero en la mayoría de los casos, logran reafirmar su identidad indígena con el paso de los semestres y llegan a sentirse orgullosos de sus orígenes. En este sentido afirman:

En el primer año hay una crisis de identidad [...] porque desde el preescolar hasta el bachillerato no se aprecian las raíces indígenas. En estas escuelas se les pide que olviden sus orígenes y, en algunos casos, los jóvenes llegan a sufrir discriminación, por lo que terminan avergonzándose de ser indígenas. Por el contrario, al incorporarse a la UIEM, se intenta revalorar la cultura. Es decir, lo que antes tenían que ocultar ahora se trata de que lo resalten (Profesor, UIEM).

Esta situación evidencia que la transición tiene un ingrediente adicional: resolver un conflicto identitario; esto implica reafirmar quiénes son, recuperar el sentido de su pasado, de lo que sus padres, abuelos y ancestros han hecho, aquello que les ofrece cimientos y les proporciona características únicas, al tiempo que se reconocen como parte de un colectivo. Se necesita resolver esta crisis para favorecer un proceso de reconocimiento de sí mismos y de los otros, para poder relacionarse positivamente en el entorno universitario.<sup>7</sup>

Un dato más que da cuenta del proceso de transición es la incoherencia que perciben entre sus ideas preconcebidas acerca de la carrera y los contenidos y materias que ven en sus primeros periodos. Los resultados reflejan mayor discrepancia en la apreciación de los estudiantes de la UIEM, donde seis de cada diez perciben entre regular y mucha incoherencia, que en los de la UTN, donde sólo cuatro de cada diez se pronuncian en este sentido.

#### Participación en actividades académicas

En ambas instituciones las actividades que la gran mayoría de jóvenes declara llevar a cabo de manera asidua son las de tipo tradicional: tomar notas en clase







No formó parte de los objetivos de esta investigación profundizar sobre la crisis identitaria, pero con seguridad estos temas deben ser objeto de estudio para esta universidad, lo que les permitirá comprender mejor esta situación y derivar estrategias a fin de favorecer un mejor aprovechamiento de la institución.



y hacer las tareas asignadas (entre 91 y 96%). También se registra una amplia participación en torno a realizar trabajos en equipo y exponer en clase (entre 79 y 85%, siendo más alta la proporción en la UIEM). Es necesario destacar que, si bien casi todos indican tomar notas en clase, la frecuencia disminuye cuando se trata de hacer síntesis personales de los aspectos vistos, proceso que los involucra en la construcción del conocimiento. Tal actividad se presenta en una proporción más alta en la UIEM (77.7%) que en la UTN (66.8%).

A diferencia de las tareas que remiten a requerimientos obligatorios para el desarrollo de los cursos, hay otro tipo que puede ilustrar mejor la forma en la que el estudiante se integra o involucra, ya que entran en juego su iniciativa, confianza, interés y sentido de pertenencia al grupo, éstas son: participar en las discusiones en clase, solicitar explicaciones cuando no se entiende, apoyar a compañeros para resolver sus dudas o leer antes de la clase. La proporción de estudiantes que declaran actividad al respecto es menor (entre 45 y 72%) y tiende a bajar en la UIEM. La actividad que registra menos frecuencia entre importantes segmentos de la población estudiantil es la lectura de los materiales antes de la clase. Más de la mitad declara hacerlo ocasionalmente o nunca (65.8% en la UIEM y 55.4% en la UTN). Esta tarea, esencial para una vida universitaria fructífera, resulta esporádica en el contexto estudiado.

Otro ejemplo relevante de una participación activa es la solicitud de explicaciones al profesor. Esta medida básica que favorecer un buen desempeño académico la reportan sólo las dos terceras partes del estudiantado en la UIEM y en la UTN su frecuencia es mayor (72.5%). De lo cual se desprende que entre la cuarta y la tercera parte muestra inhibiciones para solicitar que se despejen sus dudas en el salón de clases. Al explorar la percepción de los jóvenes sobre la disponibilidad de sus maestros para responder a sus preguntas, la mitad en la UTN declara que al menos las tres cuartas partes de sus profesores sí atienden sus dudas en el aula, condición que sólo percibieron cuatro de cada 10 jóvenes de la UIEM. De ello se deduce la presencia de un grupo de maestros que no parece tener tal disposición (alrededor de 25%). Estos datos reflejan una peligrosa correspondencia entre maestros sin disposición a resolver dudas y la dificultad de los alumnos para externarlas y pedir explicaciones.

A la luz de esta dinámica universitaria, altas proporciones declaran tener serios problemas académicos. Sobresalen obstáculos en torno a comprender la exposición del maestro y la elaboración de proyectos, donde al menos cinco de cada 10 alumnos advierte limitaciones. Es más grande la proporción de jóvenes







en la UIEM que reconoce enfrentar dificultades en torno a prácticamente todas las actividades de clase (elaborar proyectos, exposición de los alumnos, intervenir en las discusiones, trabajar en equipo). Casi todas ellas exigen una participación activa del estudiante, por lo que resulta apremiante promover el desarrollo de sus competencias para desarrollarlas. Ello implica que el papel tradicional del maestro cambie de manera profunda, dejando de ser el único transmisor de conocimientos para transformarse en un facilitador, acompañante, asesor, organizador y animador de los estudios.

Las limitaciones que se declararon acerca de comprender la exposición de los profesores representa un obstáculo enorme, más aún si se toma en cuenta que en las aulas universitarias la figura del maestro sigue teniendo un peso central como transmisor del conocimiento. En esta problemática, un factor central lo constituye la comprensión del lenguaje utilizado (58.7% UIEM y 48.9% UTN). No poder entender el discurso del profesor coloca al alumno en una posición de desventaja para avanzar en los objetivos de aprendizaje establecidos en un curso.

#### Prácticas docentes y relación con los maestros

Al parecer, la falta de comprensión parece que no sólo se asocia con las deficiencias del estudiante, sino que tiene su correlato con las del profesor, en lo referente a su claridad expositiva y el dominio de la materia. De acuerdo con las percepciones de los estudiantes, en el caso de la UIEM, por lo menos la cuarta parte del cuerpo docente enfrenta limitaciones en ambos rubros (47.1 y 56.2%). En la UTN, la insuficiencia expositiva parece afectar a la mitad de los docentes (de acuerdo con la opinión de 48.9% del estudiantado), mientras que la falta de dominio de contenidos presenta la misma tendencia que en la UIEM.

Las autoras corroboraron este fenómeno en los grupos de enfoque. Allí fue notable la diferencia que pueden establecer los estudiantes entre los "buenos" y "malos" maestros. De conformidad con las opiniones vertidas por los jóvenes en ambas instituciones, hay buenos y malos profesores, aunque no existe una opinión negativa generalizada sobre el cuerpo docente. Sin embargo, llaman la atención sobre algunos que pueden presentar cualquiera de las tres limitaciones siguientes: 1) sabe su materia, pero no cómo enseñarla; 2) no muestra dominio de la materia y repite lo que dice el libro; cuando los alumnos plantean preguntas, no puede responderlas ni despejar dudas, y 3) presiona para cubrir el temario planeado, lo cual acelera el ritmo de enseñanza, con la consecuente falta







de tiempo para analizar a profundidad los aspectos relevantes y asegurar los aprendizajes esperados. Las siguientes afirmaciones de los estudiantes aluden algunos de estos problemas didácticos:

Hay clases muy aburridas, donde el profesor sólo habla (Mujer, 19 años, grupo 205, uieм).

Hay mucho copiado del pizarrón, falta didáctica (Mujer, 21 años, grupo 205, UIEM).

Los profesores al explicar revuelven sus ideas, dicen cosas que no son ciertas (Hombre, 19 años, grupo 201, UIEM).

Hay maestros que usan un lenguaje muy técnico [desconocido] y eso dificulta la comprensión de la materia (Hombre, 24 años, Informática administrativa, UTN).

Al indagar sobre las formas de convivencia con los maestros, fue notable el hecho de que en ambas instituciones gran cantidad de jóvenes afirman tener un bajo nivel en este rubro (71.1% en uтn y 63.3% en uіем). El desglose de una serie de interacciones posibles en la relación entre maestros y estudiantes indica que es muy alta las proporción de éstos (mucho más de la mitad) que asegura interactuar sólo ocasionalmente o nunca. Es clara la tendencia hacia entablar una relación ceñida a los asuntos que ocurren en el salón de clases; esto es, un trato formal, circunscrito a las funciones normadas en la vida universitaria. Así, el mayor contacto para más de la mitad de ambas poblaciones estudiantiles se da alrededor de la discusión de ideas sobre trabajos o proyectos que solicitan sus profesores (62.9% en utn y 60% en uiem). Sin embargo, es notable que más de la mitad refiera que nunca o sólo en ocasiones solicite a sus profesores retroalimentación sobre su desempeño, pida información sobre algún curso o comparta con ellos sus aspiraciones académicas. Mucho más raro resulta que convivan fuera de la clase o de la institución, o que les pidan algún consejo personal. En otras palabras, los espacios de convivencia más informales que pueden alimentar y facilitar la integración a la vida universitaria no parecen ser habituales en los contextos estudiados.

Los estudiantes también indican que existe poca comunicación con sus maestros; al mismo tiempo, varios profesores comparten este juicio: "los jóvenes son rebeldes, no respetan la autoridad ni las indicaciones de los profesores, les







falta disciplina" (Profesor, UIEM). La combinación de estas opiniones dibuja un escenario de poca empatía y la necesidad de desarrollar más sensibilidad y conciencia sobre la importancia que tiene la convivencia para impulsar dinámicas académicas más armónicas y fructíferas.

#### Rendimiento académico y esfuerzo personal

Poco más de la mitad de las dos poblaciones estudiantiles califica su rendimiento académico como bueno o excelente (58.6% en utn y 52.1% en uiem). No obstante, una elevada proporción de jóvenes percibe tener un desempeño que no es del todo satisfactorio (malo o regular), 41.4% en utn y 48% en uiem. Al indagar qué hay detrás de esta apreciación, se encontró que no se asocia con el hecho de reprobar materias durante un ciclo escolar, ya que el índice de reprobación es más bajo (13.2% de los encuestados de la utn reprobó alguna materia en el primer cuatrimestre, lo mismo que 10% de los de primer semestre de la uiem).8

Aunque la idea de bajo rendimiento no se explica del todo por la reprobación de materias, las autoras consideran importante dedicar una reflexión especial a lo que ocurre en torno a este tema en la UTN. En los grupos de enfoque los estudiantes manifestaron una fuerte preocupación y descontento con el reglamento que establece la calificación mínima de 7 para aprobar y estipula que al reprobar una materia el alumno debe recursar todo el cuatrimestre; esto es, la asignatura reprobada más todas las que sí aprobó. Tal norma desmotiva y frustra a los estudiantes. Las siguientes expresiones así lo demuestran:

Por una materia que te quedes [...] hacen gastar, es bastante, pon tú que no sea mucho lo de la colegiatura [...] es algo de pérdida de tiempo (Mujer, 19 años, Tecnología Ambiental, UTN).

La primera vez que recursé fue por *Mate* [Matemáticas] y la segunda también fue *Mate*, *Termo* [Termodinámica], hasta Inglés [...] cuando recursas [...] Algunas cosas como que te valen. "No, es que eso ya lo sé" y caes en ese error, es que eso ya lo vi, ya me aburre, otra vez lo mismo, las mismas prácticas, otra vez las





<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> En el caso de la UTN, la materia que se reprobó con más frecuencia en el primer cuatrimestre fue Matemáticas (32%) y Lógica de programación (16%). En la UIEM, la reprobación se distribuye por igual en torno a las siete materias del primer semestre: Expresión y comunicación en lengua originaria, Informática I, Inglés I, Lectura crítica y redacción de textos I, Antropología social, Vinculación con la comunidad y Teoría del conocimiento.



mismas tareas, ¿qué es lo que voy a aprender?, y te da como algo de flojera, ya no voy a entrar (Hombre, 24 años, Tecnología Ambiental, UTN).

La percepción de bajo rendimiento se vincula con la falta de comprensión en los contenidos de las asignaturas. Esto es más notorio en la UTN, pues existe una alta correlación entre estas dos variables; es decir, en la medida que es más pobre la comprensión de los contenidos, también se empobrece la percepción sobre el rendimiento académico. El problema de no comprender los contenidos de las materias guarda relación con las dificultades para entender la exposición de los maestros, las cuales se reportaron en el apartado anterior. En ambas poblaciones estudiantiles se observa una alta correspondencia entre dichas variables; en la medida que el lenguaje utilizado por los profesores no se comprende cabalmente, se dificulta procesar el contenido de la asignatura. Esto indica que el lenguaje propio de las disciplinas académicas puede ser un obstáculo para una buena adaptación y aprovechamiento escolar; por tanto, amerita un tratamiento didáctico muy sólido para facilitar procesos de aprendizaje más significativos. Esta es una responsabilidad tanto de cada maestro como de las instituciones en su conjunto.

La exploración del rendimiento también exige tomar en cuenta el esfuerzo que dedican los jóvenes a sus estudios. En ambas instituciones, alrededor de la mitad de ellos declara tener una dedicación suficiente. En la UIEM se presenta un porcentaje mayor de aquellos con una dedicación más relajada, baja o regular (47 vs. 32% de la UTN). Llama la atención que en la Tecnológica de Nezahual-cóyotl 16.4% manifiesta un nivel de esfuerzo arduo, eso se puede explicar por el principio de intensidad de este modelo educativo, que exige una gran dedicación. El esfuerzo y el rendimiento tienen una alta correlación estadística en las dos poblaciones estudiantiles; es decir, en tanto el esfuerzo y la dedicación son mayores, también mejora la percepción sobre el rendimiento académico.

La convergencia de estas percepciones guarda relación con un elemento clave, el interés por los contenidos que se imparten en las distintas materias. A la pregunta ¿en qué medida has percibido desinterés por las cosas que estás aprendiendo actualmente?, una cifra muy significativa de estudiantes de la UIEM (42.5%) afirma que se halla en esta situación; en la UTN es menor, aunque no deja de ser considerable (25%).

En suma, existe una percepción de rendimiento insuficiente en grandes poblaciones del estudiantado (48% en UIEM y 41.4% en UTN). La cual se vincula







con la baja comprensión de los contenidos de las diferentes materias, que a su vez se asocia con la dificultad para entender el lenguaje de los maestros, pero también con un bajo nivel de esfuerzo y dedicación, que puede obedecer a la falta de motivación y apatía hacia los temas de las asignaturas. La atención a esta problemática tendrá que buscar respuestas que enlacen las mejoras pedagógicas en el desempeño docente con factores motivacionales que lleven al alumnado a un mayor nivel de compromiso e involucramiento.

## Experiencias sociales

Los estudiantes de la UIEM enfrentan mayores dificultades para la integración social. Más de la mitad (52.9%) manifiesta haber experimentado problemas para relacionarse con gente desconocida y acostumbrarse a nuevas formas de convivencia; cuatro de cada 10 para hacer amigos y sentirse integrado. La misión de promover la convivencia intercultural, propia de esta universidad, resulta prioritaria en el primer año, ya que existen obstáculos en la convivencia para alcanzar un verdadero interculturalismo. Las autoras advirtieron situaciones de intolerancia y rechazo a las posibilidades de integración no sólo entre indígenas y mestizos, sino también entre diferentes etnias. Por ejemplo, las relaciones de mazahuas y otomíes llegan a ser tensas y los estudiantes pertenecientes a estos pueblos optan por hacer grupos entre ellos mismos, cerrándose a la diversidad. Por otra parte, los jóvenes también viven experiencias de exclusión en sus propias comunidades, donde a menudo se considera que dejan de ser indígenas al abandonarlas y emprender una carrera universitaria que les resulta distante.

Aunado a estas muestras de intolerancia, subyacen limitaciones en la concepción de interculturalismo, pues prevalece la idea de que sólo se asocia con la revaloración de la cultura indígena. Estudiantes mestizos defienden sus derechos a que se tome en cuenta también su cultura y tradiciones. En ese sentido, la profesora de Introducción a la Comunicación Intercultural relata el caso de una joven que, para responder a la tarea de investigar platillos autóctonos entre los abuelos, presentó una receta que no pertenecía a un pueblo originario, pero tal iniciativa fue desvalorada por sus compañeros. Esto pone de manifiesto limitaciones en el respeto y amor a la diversidad.

En el caso de la UTN, por tratarse de un contexto menos heterogéneo, la integración social parece más fácil. Sólo cuatro de cada 10 jóvenes declaran di-







ficultades para acostumbrarse a nuevas formas de convivir y relacionarse con gente desconocida, mientras que tres de cada 10 indican no sentirse integrados.

En ambas instituciones poco más de la mitad de estudiantes refiere relacionarse con frecuencia con jóvenes que tienen intereses diferentes a los suyos. Al mismo tiempo, parecen escasas las oportunidades para que sostengan debates y discusiones sobre temas generales que implican una posición personal. Pareciera que los espacios de estas instituciones no proveen las oportunidades adecuadas y suficientes para estrechar relaciones de compañerismo y, al mismo tiempo, de apertura y tolerancia, que estimulen una vida universitaria plena y plural, permitiendo aprovechar al máximo el paso por la educación superior. Esta limitación resulta preocupante en cualquier universidad, pero en las analizadas parece decisivo, dado que abren las puertas de la educación superior a poblaciones antes excluidas de la misma, cuyo capital cultural y económico es limitado, y requieren oportunidades ricas para incrementar y expandir sus capacidades, así como su desarrollo personal.

#### Entorno institucional

Al momento de realizar el presente estudio, en la UIEM eran prácticamente inexistentes los apoyos. En ese entonces (ciclo 2009-2010) arrancaba un programa de tutoría; sin embargo, son frecuentes las asesorías informales que los profesores otorgan a quienes las solicitan.

La UTN cuenta con varios programas, uno de ellos es el institucional de tutorías, mediante el cual un grupo de académicos acompaña, de forma individual o grupal, a los estudiantes durante su formación profesional. Otro, de asesorías académicas, regulariza a los jóvenes con problemas en su desempeño académico, el cual aprovecha un amplísimo sector (85.4%). Además, para facilitar el ingreso, se imparte un curso propedéutico de nivelación, integración e inducción al modelo educativo a los aspirantes, al que asiste la mayoría de ellos (83.6%), mismo que dura dos semanas. Éstos resultan fructíferos cuando incluyen dinámicas de integración para ayudar a los jóvenes a familiarizarse con la universidad y facilitan su incorporación; sin embargo, no siempre es posible realizarlas, pues dependen del número de estudiantes por grupo.

Entre las necesidades no atendidas, la UTN carece de apoyos psicopedagógicos. Por otro lado, las autoras detectaron problemas de drogadicción, alcoho-







lismo, violencia, embarazos no deseados. En el caso de la UIEM, los estudiantes y profesores señalaron como principales inconvenientes los embarazos no deseados y problemas de salud; también, la necesidad de apoyos psicopedagógicos.

## Expectativas posteriores al ingreso

Ante la pregunta ¿qué tan entusiasmados están con su experiencia universitaria?, alrededor de la mitad de ambas poblaciones informa estarlo, sólo un pequeño porcentaje aseguró estar "muy entusiasmado". En suma, entre seis y siete jóvenes de cada 10 se sienten motivados. Es posible inferir que para esta población la experiencia vivida a lo largo de más de un semestre le ha ayudado a reforzar sus motivaciones iniciales y, por tanto, persistirá en su empeño por lograr una carrera universitaria. Sería conveniente realizar un seguimiento para corroborar esta hipótesis. Vale la pena señalar que entre los menos entusiasmados prevalecen quienes perciben su rendimiento académico como insuficiente (59.6% en uiem y 68.1% en utn). Esto entraña un componente motivacional que debe atenderse.

El poco entusiasmo también se asocia con ideas de abandono de los estudios. Sin exagerar la trascendencia que esto puede tener, conviene explorar algunas circunstancias que caracterizan a estos jóvenes, las cuales podrían incidir en tal estado de ánimo. En la UIEM, poco menos de la mitad de los estudiantes alguna vez ha contemplado la posibilidad de dejar la escuela. Las razones más frecuentes son, en orden de importancia, las relativas a la esfera económica, el desajuste entre las ideas previas y la experiencia en la universidad (que refleja cierta insatisfacción con la elección de la escuela y la carrera), y las dificultades académicas:

Me desespero a veces, cuando no tengo los suficientes recursos para hacer los trabajos (Mujer, 20 años, UIEM).

En ocasiones me hubiese gustado estudiar otra carrera, hay veces que me desanima mucho la escuela, no era lo que yo creía (Mujer, 18 años, UIEM).

No dan las armas suficientes para incorporarte al campo laboral, en realidad yo no quería estar aquí, tengo miedo de no hacer lo correcto, de no encontrar trabajo al final (Mujer, 19 años, UIEM).







No soy muy inteligente y se me dificulta entender (Mujer, 18 años, иіем).

En el caso de la UTN, esta situación se presenta sólo en la cuarta parte del estudiantado. Sus razones se vinculan con el ámbito académico e institucional y con la incompatibilidad entre sus ideas previas y lo ocurrido una vez que entraron a la universidad:

No estoy satisfecho con mi desempeño, se me complican las Matemáticas (Hombre, 19 años, Comercialización, UTN).

Me desmotivo cuando repruebo alguna materia (Mujer, 21 años, Administración, UTN).

No cuentan con las instalaciones, laboratorios y equipos para la carrera (Hombre, 26 años, TIC en área de Redes, UTN).

El nivel académico no es el que prometían (Hombre, 26 años, TIC en área de Redes, UTN).

No era lo que esperaba, no es donde quería estudiar (Mujer, 18 años, Procesos de producción, UTN).

La carrera no fue de mi agrado, siento que no es mi vocación (Mujer, 23 años, Tecnología ambiental, UTN).

De manera complementaria, también es importante conocer las razones que mueven a los estudiantes a permanecer en la universidad. En ambas poblaciones, llama la atención que la razón más poderosa para persistir sea su deseo de superación personal mediante la realización de una carrera universitaria. En segundo lugar, las ideas de persistencia se sustentan en la satisfacción con los aprendizajes desarrollados, que se asocia con sus primeras expectativas. Estas afirmaciones guardan total coherencia con sus expectativas iniciales:

Para salir adelante, para superarme, porque ha costado llegar a donde estoy y no quisiera abandonarlo y dejarlo todo (Mujer, 22 años, UIEM).







Porque el estudio es un sueño que quiero realizar (Mujer, 20 años, UIEM).

Porque todo requiere esfuerzo, es una meta que me propuse y tengo que terminar (Mujer, 28 años, TIC en área de Redes, UTN).

Porque llevo buenas calificaciones y estoy aprendiendo cosas nuevas (Hombre, 20 años, UIEM).

Me siento a gusto, porque estoy aprendiendo cosas nuevas (Mujer, 24 años, Informática administrativa, UTN).

#### Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman la función esencial que cumplen los estudios universitarios en la vida de los jóvenes que proceden de sectores de pobreza, como en la de muchos otros, la cual apunta a la posibilidad de tener un futuro mejor por medio del ejercicio profesional y el dominio de nuevos conocimientos y competencias, las cuales les permitirán ocupar un lugar distinto en la sociedad y en su entorno inmediato.

Con relación a estas expectativas, es preciso destacar que el tipo de instituciones estudiadas en efecto abre las puertas de la educación superior a población con estatus socioeconómico bajo o medio-bajo. Su política de admisión está lejos de cualquier asomo de discriminación o condicionamiento, por el contrario, prácticamente operan con una política de "puertas abiertas", favoreciendo a jóvenes que no cuentan con óptimos antecedentes escolares y socio-económicos. Si no existieran estas universidades, es muy probable que los estudiantes matriculados no hubieran tenido la oportunidad de realizar estudios superiores. Esto, por sí mismo, tendría impactos perjudiciales para la sociedad, al ver desperdiciado el talento de su juventud, pero también representa impactos muy negativos en las biografías de cada uno de estos jóvenes, quienes caen en depresión y pierden el sentido del futuro. Dichas instituciones juegan un papel central al convertirse en una verdadera puerta de acceso a estudios universitarios, paliando así la tendencia de exclusión registrada entre los sectores más pobres. No obstante, deben enfrentar el reto de superar los riesgos de segmentación educativa que propicia una mayor estratificación social (Silva, 2009), para lo cual es preciso incrementar la calidad de estas ofertas educativas.







Por otra parte, los hallazgos de las autoras permiten advertir que si la transición e integración a la universidad constituyen problemas para los jóvenes en general, las dificultades se acentúan entre aquellos que provienen de sectores sociales desfavorecidos, los que albergan altas expectativas en la educación superior y corren el riesgo de verlas frustradas. A continuación se destacan los principales factores que vulneran el primer año universitario de estos estudiantes.

#### Dificultades económicas

Representan el principal obstáculo en contextos empobrecidos, como en los jóvenes indígenas que asisten a la UIEM, pero también cuando no llegan a ser extremos los problemas de esta naturaleza, como sucede con los de la UTN. Pese a lo que reporta la literatura internacional (Tinto, 2006-2007), en países como México los costos directos e indirectos de la educación siguen siendo un obstáculo esencial, en especial entre quienes presentan mayor precariedad económica. Tales dificultades se han reseñado en diversos estudios. Romo y Hernández (2005), al analizar las causas de deserción, identifican este factor como uno de sus principales orígenes. En su extenso perfil sobre los estudiantes universitarios, De Garay (2001) revela que 13.8% (de una muestra de casi diez mil estudiantes) declara tener recursos insuficientes para sostener sus estudios.

Para hacer frente a este obstáculo se ha implementado el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), el cual constituye un apoyo fundamental en las trayectorias escolares. El presente estudio indica que entre los estudiantes becados, en la UTN no se registró baja alguna; mientras, en la UIEM se alcanzó 9% en este rubro, a diferencia de 20% de los no becarios. Estos hallazgos son consistentes con los reportados por Miller (2009), donde indica un incremento en la probabilidad de que los estudiantes becados por la UAM se mantengan como regulares.

En síntesis, el apoyo compensatorio permite mitigar las desventajas económicas que enfrentan estos jóvenes, beneficiando trayectorias más regulares en su paso por la universidad. Sin embargo, los resultados de la presente investigación también demuestran que, aún con las becas, para muchos estudiantes el factor económico continúa siendo el principal obstáculo. La magnitud del problema es proporcional a las carencias del alumnado, en quienes presentan menores recursos económicos, el peso del costo directo de la educación resulta la preocupación más intensa. Sobre todo, los alumnos de la UIEM sufren de manera coti-





07/10/13 17:19



diana escasez del capital necesario para costear actividades relacionadas con las tareas escolares: trasladarse a la universidad, adquirir materiales, tener acceso a internet, etc. Las pequeñas contrariedades cotidianas se abonan a un problema económico de mayores dimensiones. Estos datos son útiles para repensar el programa de becas e introducir nuevos elementos, como montos diferenciales en función de las condiciones socioeconómicas, apoyos para libros y demás útiles escolares, o comida, transporte y hospedaje. Es decir, la compensación tendría que ser integral y proporcional a las necesidades de una población heterogénea.

# Difícil transición y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias

El ajuste se vuelve aún más complejo cuando se trata de modelos educativos intensivos (UTN) o en contextos socioculturales heterogéneos (UIEM), los cuales complican, por un lado, la integración académica y, por el otro, la social. Caso todos los jóvenes experimentan incongruencia entre sus vivencias e ideas previas sobre la universidad y la carrera. Esto coincide con lo que De Garay (2001) y De Garay y Serrano (2007) reportan acerca de la dificultad de los jóvenes para adaptarse a las nuevas dinámicas y técnicas de trabajo escolar, así como al ambiente social y cultural. Sin embargo, el periodo de transición prácticamente no se ha abordado como un tema específico; por lo que sería conveniente emprender un estudio en esta dirección.

# Dificultades académicas

Los jóvenes que asisten a la UIEM y a la UTN muestran problemas académicos derivados de un escaso capital cultural. Sus estilos estudiantiles distan mucho de un *habitus* universitario: casi no realizan lectura previa a la clase, participan poco en las discusiones, no siempre piden explicaciones o aclaración de dudas y hacen muy poco uso de la biblioteca. Asumen un rol pasivo y todavía no tienen la autonomía necesaria para hacerse cargo de su propio aprendizaje y desarrollo intelectual. Su queja principal es la "falta de comprensión" en torno a lo que expone el profesor y, en general, de los contenidos de las asignaturas.

Estas evidencias coinciden con los reportes por De Garay (2001) y De Garay y Serrano (2007) en los perfiles que revelan las problemáticas de todo el estudiantado en lo relativo a sus prácticas escolares y consumos culturales; asimis-







mo, guardan una relación más estrecha con los trabajos donde se analizan las trayectorias escolares y su relación con el origen social. Casillas y colaboradores (2007) señalan que los jóvenes más desposeídos enfrentan serias limitaciones académicas que atentan contra su desarrollo universitario. Ellos ameritan una atención particular para superar las barreras y aprovechar a plenitud los beneficios de la educación universitaria. En México, han cobrado fuerza en los últimos diez años las tutorías que buscan brindar atención integral al estudiante; sin embargo, se trata de una estrategia general que no focaliza la atención en las dificultades de los de nuevo ingreso. Otras tácticas implementadas por algunas instituciones son los cursos propedéuticos y remediales, aunque faltan estudios que valoren su efectividad y promuevan su aplicación.

Se puede concluir que existe un fuerte desafío alrededor de cómo abordar una estrategia compensatoria inicial que impulse las habilidades académicas. Es factible que los cursos introductorios y de inducción sean efectivos para reducir el estrés del cambio de un nivel educativo a otro y faciliten la comprensión y adaptación a la dinámica universitaria. La extensión y contenido de los mismos tendría que ajustarse a cada modelo particular. Además, es preciso que se establezca la compensación de desigualdades y el fomento de habilidades cognitivas superiores como estrategia transversal a lo largo el currículo universitario y no sólo al inicio.

# Prácticas educativas ajenas a los perfiles y necesidades del estudiantado

Existe un bajo nivel de interacción entre estudiantes y profesores, la cual se circunscribe a las tareas habituales del salón de clases. Se infiere un bajo nivel de compromiso de los profesores con sus alumnos. Es preciso conocer mejor y escuchar la voz de éstos, quienes no encuentran entre sus maestros la atención esperada:

Se busca cubrir el temario, aunque no aprendamos (Hombre, 20 años, grupo 203, UIEM).

Hay algunos profesores que lo toman más personal [...] creo que como profesionales tienen que enseñarnos [...] y hacen que en lugar de que te vuelvas un amigo, hacen que los odies porque te ven y te dicen "tú no vas a pasar", hasta nos hacen llorar a veces, son personas muy hirientes, porque tú vienes con una







mentalidad a la universidad de que te quieres superar y te topas con un profesor que es bien apático (Hombre, 24 años, Tecnología ambiental, UTN).

Al mismo tiempo, se detectaron limitaciones didácticas para avanzar hacia procesos centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Hay serias limitaciones de carácter pedagógico para atender efectivamente a una población con un capital cultural deficiente, con serias carencias cognitivas, que demanda mejores apoyos; esto es: soporte pedagógico y una atención diferenciada. Vale la pena agregar que esta situación no es privativa de las nuevas modalidades educativas, por el contrario, se repite a la largo de distintas variantes del sistema de educación superior (ANUIES, 2000), ya que, en su mayoría, los profesores no se han formado con bases pedagógicas para llevar a cabo las tareas de enseñanza.

Las evidencias en torno a la baja interacción entre profesores y estudiantes, además de las limitaciones pedagógicas, indican un desajuste entre la oferta educativa y la demanda. El sistema no está diseñado para atender las necesidades particulares de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Reiteramos, entonces, que no es suficiente abrir la puerta para evitar que ésta sea "giratoria", es preciso diseñar procesos pertinentes con el fin de los estudiantes puedan aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior.

## Percepción de un rendimiento "no satisfactorio"

Alrededor de la mitad de los alumnos de ambas instituciones advierten tener un bajo rendimiento. Esto se relaciona con la escasa comprensión antes señalada, pero también con un nivel de esfuerzo que más de la tercera parte del estudiantado (y corroborado por sus profesores) califica como "regular", con "poco interés" por las materias estudiadas y "poco entusiasmo". Lo anterior entraña un componente motivacional, que podría derivarse de cierta frustración originada por intentos fallidos para asimilar contenidos que muchas veces no son significativos. Por otra parte, cabe la posibilidad de que las actividades que se llevan a cabo no representen desafíos interesantes para los jóvenes, que los incentiven a establecer un compromiso más fuerte con su propio aprendizaje.

La importancia del aprendizaje se confirma con las expresiones de los estudiantes acerca de que el hecho de aprender cosas nuevas les hace sentir mayor entusiasmo y compromiso para persistir en sus metas de lograr un carrera universitaria.





# **(**

#### Otras dificultades

Aunque con baja incidencia, también se detectaron problemas con el abuso del alcohol, drogas y comportamiento violento en ciertos grupos; por otro lado, se reportaron casos de abandono debido a embarazos. Estas situaciones, si bien preocupan a la comunidad universitaria, aún no se enfrentan de manera efectiva.

Al parecer, tiene lugar un débil compromiso institucional con los jóvenes de primer ingreso. Son escasas las actividades de difusión cultural y deportiva, no se cuenta con cursos de inducción, tampoco con asociaciones estudiantiles o estrategias de apoyo y orientación psicológica; en general, son pocos los apoyos pensados en el estudiante (tutorías y asesorías académicas) y funcionan de manera aislada.

En suma, los jóvenes enfrentan una serie de dificultades de distinta naturaleza que define su trayectoria. Los factores externos a la escuela (como la pobreza), si bien no son determinantes, en México siguen ejerciendo un efecto restrictivo. Al mismo tiempo, el escaso capital cultural y escolar de los estudiantes es otra variable externa que complica el rendimiento académico y que aún no se atiende de forma adecuada.

Aunado a lo anterior, el ajuste académico resulta muy costoso. Desafortunadamente, en él se combinan dos problemas: el escaso capital cultural y escolar de los jóvenes con las prácticas educativas tradicionales y poco motivadoras. Estos desajustes académicos conllevan a que ellos perciban un bajo rendimiento y esfuerzo, lo que incide de forma negativa en su compromiso y escaso entusiasmo con su experiencia universitaria. Por último, verifica la importancia de intervenir en esta fase con programas que se ajusten a las necesidades particulares de dicha población.

Lo expuesto hasta aquí refiere la complejidad del fenómeno que encierra el primer año universitario en la experiencia de los estudiantes, constituido por múltiples variables, muchas de las cuales se pueden controlar desde las instituciones educativas y otras, al menos, mitigarse. Este conocimiento resulta útil para diseñar políticas y programas focalizados en el peso que implica la experiencia dentro de la universidad y el papel que juega la propia institución en la trayectoria escolar de sus alumnos.

La prioridad es conocer mejor a los estudiantes para brindarles un sustento óptimo, en especial durante el crítico primer año, pero también a lo largo de su







trayectoria escolar. Para ello, es preciso instrumentar estrategias pedagógicas y programas de apoyo articulados, que satisfagan sus necesidades académicas y culturales, entre ellos: talleres de inducción, tutorías, cursos remediales, así como actividades extracurriculares que enriquezcan la convivencia social. Pero, sobre todo, metodologías y procesos educativos innovadores que refuercen en ellos el compromiso con sus propios estudios. Se requiere inventar nuevas maneras de brindar un soporte pertinente a una población con condiciones muy particulares; la investigación debería partir de los propios contextos institucionales para conocer y reconocer los rasgos característicos de sus estudiantes, profesores y personal en general, así como de las prácticas propias de las IES para definir las áreas más relevantes de intervención.

En resumen, tanto el diseño de políticas como la investigación sobre el tema exigen pensar cómo la escuela debe abrir las puertas y atender de forma efectiva a los jóvenes provenientes de sectores pobres. La distribución de este bien público, que atienda proporcionalmente las necesidades de este grupo, es una condición *sine qua non* para alcanzar una verdadera justicia en educación.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México, ANUIES.
- Astin, Alexander (1984). "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education", *Journal of College Student Personnel*, núm. 25, pp. 297-308.
- Bartolucci, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología de la educación en México*. México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Casillas, Miguel Ángel, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 142 (en línea) http://www.anuies.mx/servicios/p\_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES\_142.pdf [consulta: 15 de marzo, 2011].
- Casillas, Miguel Ángel, Adrián de Garay, Julia Vergara López y Mónica Puebla (2001). "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- Crissman, Jennifer y M. Lee Upcraft (2005), "The Keys to First-year Student Peresistence", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.) *Challenging*







- and Supporting the First-Year Student. A Handbook for Improving the First Year of College. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 27-46.
- Chain, Ragueb y Concepción Ramírez (1997). "Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, núm. 102.
- De Garay, Adrián (2006). Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios. Colombia, Secretaría de Educación Pública, Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- De Garay, Adrián (2001) Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México, ANUIES.
- De Garay, Adrián y Rosalía Serrano (2007). "La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", *El Cotidiano*, vol. 22, núm. 146, pp. 52-60.
- Figuera, Pilar, Imma Dorio y Ángel Forner (2003). "Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 349-369.
- González, Adriana (2001). Seguimiento de trayectorias escolares. México, ANUIES.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2009). "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Universidad Veracruzana.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2007). "La investigación sobre estudiantes en México (1992-2002). Un acercamiento a los estudiantes de primer ingreso a la universidad", ponencia presentada en el Coloquio Internacional Los estudiantes de nuevo ingreso. Un desafío para la universidad del siglo xxI, México.
- Miller, Dinorah (2009). La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (Pronabes) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM. México, ANUIES.
- Pascarella, Ernest y Patrick Terenzini (1991). *How Colleges Affects Students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Romo, Alejandra y Pedro Hernández (2005). "*Deserción y repitencia en la Educación Superior en México*". Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Sen, Amartya (1995). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, Alianza Editorial.





- Silva, Marisol (2012). "Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 4. http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965
- Silva, Marisol (2009) Technological Universities: A Relevant Educational Model for Mexico?, en R. Latiner y E. Valeau (eds.) Community College Models: Globalization and Higher Education Reform. UK, Springer Publishers, pp. 219-234.
- Silva, Marisol y Adriana Rodríguez (2010). *Dificultades de los estudiantes de primer año universitario: un asunto de equidad*, reporte de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, UIA-CM.
- Tinto, Vicent (2006-2007). "Research and Practice of Student Retention: What Next?", *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.
- Tinto, Vicent (2004). "Access without Support is Not Opportunity: Rethinking the First Year of College for Low-Income Students", conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Las Vegas, Nevada.
- Tinto, Vicent (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México, UNAM.
- Upcraft, M. Lee, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (2005). "Introduction", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.) *Challenging and Supporting the First-Year Student. A Handbook for Improving the First Year of College.* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 1-14.











### **CAPÍTULO 4**

La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año<sup>1</sup>

Silvia Lucía Mariscal González

#### Introducción

El presente capítulo es resultado de la investigación realizada en la Universidad de Sonora (Unison) con 23 estudiantes de primer y tercer semestre de tres distintas licenciaturas² en el periodo 2008-2. El propósito del presente trabajo nos llevó a explorar en un análisis de carácter cualitativo las tres dimensiones que configuran la experiencia escolar de los universitarios: integración, vocación y proyecto de estudios (Dubet, 2005). Al recuperar las voces de los participantes que cursan el primer año escolar, tiempo crucial para el abandono o permanencia en los estudios, de acuerdo a algunos autores (Tinto, 1987; Hemmings *et al.*, 1997; Dubet, 2005), encontramos que la integración de los estudiantes a la universidad es una de las dimensiones de la experiencia escolar con mayor importancia para el aprendizaje de la normatividad institucional, la cual juega un papel esencial en el rol que asumen como estudiantes desde el inicio de los estudios y para la continuación de los mismos. Son ellos quienes deciden el modo en que se relacionan con sus pares, profesores y con la misma institución, en un clima de seguridad o incertidumbre, de acuerdo con sus habilidades personales.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este artículo forma parte de la tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa, titulada "La experiencia del primer año escolar en los estudiantes de la Universidad de Sonora: integración, vocación y proyecto", Universidad de Sonora, México.

 $<sup>^{2}</sup>$  Administración de Empresas, Psicología y Sociología.



La integración de los estudiantes a la vida universitaria es el punto central de análisis de este capítulo. El modo en que los estudiantes viven el primer año escolar en la carrera elegida y cómo consiguen integrarse a la vida universitaria se vincula con el tipo de relaciones que mantienen entre pares, el uso que hacen de los recursos ofrecidos por la universidad con este fin y las características de los nexos que establecen con los profesores; todas ellas dimensiones específicas de la integración y de las tres divisiones temáticas en que decidimos presentar las evidencias de esta investigación. Iniciamos con el contexto institucional en el que sucede dicha integración y con los aspectos teórico-metodológicos del estudio; se incluyen algunos testimonios de los participantes, en los que se señala la carrera universitaria a la que pertenece la voz y algunas consideraciones reflexivas en el marco de los hallazgos de otras investigaciones con estudiantes universitarios.

#### El contexto institucional: la Unison

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, el estado de Sonora, ubicado en la región noroeste del país, contaba con una población de 2 662 480 habitantes, de los cuales 20.09% tenían entre 18 y 29 años. Este grupo abarca 133 593 estudiantes del Sistema de Educación Superior de Sonora (sess) que cursaban estudios de licenciatura, maestría o doctorado en el mismo año (INEGI, 2011). Por su parte, la Unison registró en los programas de licenciatura y posgrado una matrícula de 23 943 jóvenes, lo que representa 17.9% de los estudiantes del sess (Unison, 2011a). Estas cifras muestran la consolidación que dicha universidad ha logrado a lo largo de más de seis décadas en la comunidad sonorense y que en la actualidad la colocan como el establecimiento de educación superior más grande en la entidad.

Como apunta Díaz (2006), desde su fundación en 1942, la Unison ha transitado por etapas de planeación, crecimiento y desarrollo, mismas que marcan la historia de su vida académica y corresponden a cambios en el estatus jurídico que regulan su quehacer. Asimismo, su estructura organizativa se conforma por tres unidades regionales en el estado, la Unidad Regional Centro (URC) en la ciudad capital, Hermosillo; la Unidad Regional Sur (URS) en Navojoa y la Unidad Regional Norte (URN) que comprende los municipios de Santa Ana, Caborca y Nogales. Éstas, a su vez, se organizan en divisiones que agrupan programas de licenciatura y posgrado, según el área de conocimiento.



La demanda de aspirantes para ingresar a la licenciatura se ha incrementado de forma paulatina en cada periodo. En el ciclo 2008-2 (año en el que se realizó la investigación referida en este capítulo), se registraron 10 502 aspirantes, de ellos sólo 6 020 fueron aceptados; lo que equivale a 57.3% de la demanda atendida a nivel global, con una notable diferencia que va de 93.7% de aceptación en Santa Ana a 52.4% en Hermosillo (Unison, 2011a).<sup>3</sup>

El procedimiento para inscribirse consiste, en primer lugar, en que los aspirantes completen la solicitud de ingreso y una encuesta de datos tanto generales como socioeconómicos, estructurada por la propia institución. Más tarde, el aspirante se debe sujetar a cumplir con los requisitos que se hayan definido en la carrera de su elección y se obliga a presentar el examen de conocimientos básicos. Este último se diseñó para inferir las capacidades individuales de los solicitantes, su nombre oficial es Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos, Exhcoba (López, 2006).<sup>4</sup>

Desde hace más de diez años estos instrumentos han permitido a la Unison regular el ingreso de los aspirantes; también han servido como punto de partida para estudios posteriores y más específicos sobre estudiantes universitarios. La norma general de la institución establece dos criterios para el ingreso a las carreras: en primer lugar, el resultado obtenido en el examen de conocimientos (el cual se considera en 75%) y el promedio del bachillerato (25%). Sin embargo, existen pautas diferenciadas para algunas licenciaturas, como el caso de Psicología, donde los aspirantes además deben asistir a un curso propedéutico, que se imparte en la segunda semana del inicio del semestre. La oferta para cada licenciatura también es distinta: para Administración se ofertan 600 lugares, en Psicología, 200 y en Sociología, 40; lo que hace un procedimiento de ingreso diferenciado por carrera (Unison, 2011b).

Tal condición administrativa es crucial para la incorporación de los estudiantes ya que, desde el momento del ingreso a cada carrera, interviene en su caracterización; de esta manera, fue posible distinguir algunas particularidades de los estudiantes que ingresaron a una de las tres carreras señaladas en la investigación y en el ciclo escolar explorado.





<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La inscripción para nuevo ingreso a nivel licenciatura es anual y se realiza en los semestres pares.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Exhcoba fue creado en 1992 por investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se utiliza en varias instituciones de educación superior en el país para seleccionar a los aspirantes al nivel superior.

# **(**

## Aspectos teórico-metodológicos de la investigación

#### El universo de estudio

Haber seleccionado la Unidad Regional Centro (URC) obedece a que concentra la mayor población de la institución; además, las Divisiones de Ciencias Sociales y Económico-administrativas registran más de la mitad de la matrícula que corresponde a dicha Unidad. De un total de 31 820 estudiantes que cursaban programas universitarios durante el periodo 2008-2, 78.5% se hallaban adscritos a la URC; por su parte, las divisiones referidas, concentraban seis de cada diez estudiantes (Unison, 2011a). Los participantes en la investigación estudiaban en las carreras de Psicología y Sociología (División de Ciencias Sociales) y Administración de Empresas (División de Ciencias Económico-administrativas) en el ciclo escolar 2008-2.

Durante septiembre y octubre de 2008 se realizaron 23 entrevistas a 14 mujeres y nueve hombres, cuya edad se ubicaba en el rango de 18 a 24 años. De nueve estudiantes entrevistados de Psicología, cinco cursaban el primer semestre y cuatro el tercero; en el caso de los participantes de Administración de Empresas, cinco estaban en el primer semestre y tres en el tercero; de los seis entrevistados de Sociología, tres cursaban el primer semestre y tres el tercero. Del total de participantes, 14 procedían de Hermosillo y nueve de otras localidades sonorenses, sólo uno era otra entidad (del Distrito Federal). La mayoría de los estudiantes dependía económicamente de sus padres; cuatro trabajan, aunque también recibían apoyo económico de sus familias, tres más eran independientes. La totalidad de participantes cursó sus estudios de bachillerato en escuelas públicas y seis de ellos, carreras que no fueron su primera opción (Cuadro 1).

CUADRO 1. Estudiantes entrevistados

Psicología en primer semestre					
Seudónimo	Condición económica	Origen	Opción de carrera		
Remi	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Mela	Dependiente/Administrador	Caborca	Primera		
Eli	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		

Continúa...





J	IJ

Seudónimo	Condición económica	Origen	Opción de carrera		
Angi	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Geli	Dependiente/Administrador	Caborca	Primera		
Psicología en tercer semestre					
Candy	Dependiente/Administrador	Nacozari	Segunda		
Ferd	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Rich	Dependiente/ Trabajador	Miguel Alemán	Primera		
Paty	Dependiente económico	Hermosillo	Segunda		
Administración en primer semestre					
Lía	Dependiente/ Trabajador	Hermosillo	Primera		
Alt	Dependiente/ Trabajador	Hermosillo	Primera		
Celeste	Dependiente/Administrador	Caborca	Segunda		
Lita	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Tita	Dependiente/ Trabajador	Hermosillo	Primera		
Administración en tercer semestre					
Mani	Independiente económico	Hermosillo	Segunda		
Luas	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Doris	Dependiente económico	Cd. Obregón	Primera		
Sociología en primer semestre					
Moi	Dependiente/Administrador	Caborca	Primera		
Jovi	Dependiente económico	Hermosillo	Primera		
Mandi	Dependiente económico	Hermosillo	Segunda		
Sociología en tercer semestre					
Pepi	Independiente económico	Cd. de México	Primera		
Turín	Independiente económico	Cd. Obregón	Primera		
Dani	Dependiente económico	Hermosillo	Segunda		

Fuente: elaboración propia.



estudiantes100713.indd 133





#### Los instrumentos

Para recuperar la información se utilizó una entrevista semiestructurada que incluía datos generales, como edad, género, semestre, carrera de adscripción y otros aspectos relacionados con: *a)* lugar de procedencia y residencia actual, así como parentesco con las personas que compartía la residencia; *b)* presencia de familiares o amistades en la Unison; *c)* escolaridad y ocupación de los padres, y *d)* dependencia/independencia económica. Este primer apartado de la entrevista se concretó dentro de la introducción a una plática guiada por el entrevistador. Enseguida se incorporaron 37 preguntas para explorar los tres registros de la experiencia de los estudiantes. El interés se centró en que hablaran en concreto de lo que hacían, por lo que la situación comunicacional establecida en el contexto de una entrevista semiestructurada resulta muy apropiada. El número de entrevistas se definió siguiendo el criterio metodológico de saturación, con información suficientemente amplia de las dimensiones de la investigación (Glaser y Strauss, 1967).

Las entrevistas se grabaron en audio y después se transcribieron tomando en consideración las dimensiones analíticas del estudio. Durante su procesamiento se empleó el método de Miles y Huberman (1994), el cual consiste, genéricamente, en el análisis de los datos cualitativos a partir de la reducción de los mismos, utilizando criterios de separación temática y conversacional, así como en la clasificación y síntesis de la misma información para luego disponerla en tablas y transformarla en expresiones de resultados que permitieran conclusiones analíticas. Por lo que la información se analizó y organizó recuperando al inicio las frases que aludían a la significación de la experiencia escolar, considerando además la carrera de adscripción y el semestre que cursaban los estudiantes. Este esquema permitió identificar las similitudes y diferencias que éstos reportaron como parte de su experiencia escolar.

#### Sustento teórico-analítico

Los referentes analíticos que sustentaron las interpretaciones de la información se retomaron de la propuesta teórica de Dubet (2005), la cual señala que cada sujeto va articulando los elementos que le permiten hacer el recorrido en la escuela y que lo lleva a adoptar nuevas formas de vida, haciendo uso de sus propios recursos para construir la experiencia escolar. Esta última es un recorrido







con un punto de partida, en el que las aspiraciones, situaciones personales, familiares, económicas y las condiciones de vida son muy diversas; la experiencia en la escuela es una labor personal que queda registrada en la definición del proyecto de estudios, la revelación de una vocación y en la integración del estudiante a la vida universitaria. Estas condiciones, asociadas a las características de la vivencia académica y a las significaciones que los actores otorgan a los estudios les permiten construir una experiencia escolar, generando a su vez su papel como estudiantes (Dubet, 2005).

Las dimensiones del proyecto de estudios, la vocación e integración configuran la experiencia escolar de los jóvenes; es en la integración a la vida universitaria donde se definen condiciones de permanencia o abandono institucional (Tinto, 1987), en la que tienen lugar situaciones de carácter académico, referidas en exclusiva a los estudios, así como otras, en las que se registran las interacciones de los estudiantes con el entorno social; es decir, las relaciones que establecen con los compañeros de escuela y con los profesores en el marco universitario, bajo las condiciones de una normatividad instaurada que les permite o no ajustarse a las demandas de la vida universitaria.

En el caso particular de la integración social, la misma que se refiere al sentido de pertenencia institucional de los estudiantes y que encarna el objeto de análisis para este apartado, inicia en un proceso de socialización que obedece, según Dubet y Martucelli (1997), por un lado, a un proceso de inculcación por parte del establecimiento escolar y, por el otro, a los sujetos que se constituyen como estudiantes capaces de manejar dicho proceso. Resulta entonces necesario entender que los jóvenes no son el producto de un funcionamiento regulado de una institución, en la cual cada quien desempeñaría un rol, ya que no se forman sólo en el aprendizaje de roles sucesivos impuestos, sino en su capacidad para manejar las experiencias sucesivas.

Siguiendo con Dubet (2005), no todo el mundo es estudiante en el mismo grado; el nivel de compromiso con los estudios es variado y se relaciona con lo que la institución ofrece, esto es, las estrategias que crea para que el estudiante se integre a la vida universitaria. El sentimiento de pertenencia es muy variable, según los niveles educativos, las carreras y modalidades de acceso a los estudios superiores. Una fuerte integración universitaria evoca el dominio de las reglas latentes de la vida escolar, mientras que una débil deja a los estudiantes a la deriva, frente a un mundo escolar que puede parecer anárquico.







En los primeros años de universidad, el alumno aprende a ser estudiante, pero además genera relaciones que se prolongan más allá de los espacios institucionales, lo que le permite desarrollar ese sentimiento de pertenencia hacia la universidad, fuera del propio establecimiento.

Debido a que la integración de los estudiantes a la vida universitaria es un tema complejo, ha sido examinado desde hace ya varias décadas, tanto en la escala internacional como nacional, arrojando propuestas que pudieran ser puestas en práctica en las instituciones educativas. Es el caso de investigaciones como la de McInns y colaboradores (2000), en la que se recuperan las estrategias institucionales que han resultado efectivas en la educación superior de Australia. Estos autores señalan que para entender y reducir las razones por las que los estudiantes no completan los cursos de educación superior, existe una urgente necesidad de contar con información de carácter longitudinal de la experiencia de los estudiantes. Así también, la categorización de Guzmán (1991) sobre estudios con universitarios en el contexto nacional distingue once clasificaciones en el campo de estudio sobre estos actores y señala la importancia de investigar la configuración del mundo estudiantil.

El cual es complejo debido a su gran tamaño y a la diversidad de modos de *ser estudiante* en una institución universitaria. En esta complejidad, donde la heterogeneidad está presente y es el elemento principal que los distingue, se debe partir de la búsqueda de aspectos comunes que los caracterizan, encontrando la homogeneidad más visible y permitiendo responder a la descripción de temas como incorporación, integración, prácticas académicas o sociales que los agrupan o el modo de recorrer la carrera universitaria.

En algunos trabajos se reconoce el manejo de los estudiantes como sujetos determinados por sus prácticas individuales en una compleja red de relaciones; el estudio de De Garay (2004) con estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) propone una aproximación al conocimiento de los universitarios como sujetos sociales jóvenes, por medio del análisis de algunas de las distintas prácticas sociales que llevan a cabo en su vida cotidiana, tanto las que constituyen y desarrollan directamente por su condición estudiantil, como aquellas que realizan en otros espacios de interacción social.

En esta investigación la autora se propuso indagar la vida universitaria de los participantes y encontró que el modo en el cual cada uno logra integrarse (valiéndose de las reglas aprendidas) se relaciona con el tipo de experiencias compartidas con los pares y profesores, en el tiempo que transcurre desde su





ingreso y durante los primeros semestres en la universidad. Este tiempo le permite al estudiante sumar conocimiento sobre la escuela y la normatividad para más tarde definir la permanencia en el programa universitario al que se ha adscrito. De allí que sea importante señalar las diferencias en el proceso de integración entre los participantes de acuerdo con el semestre y la carrera que cursan.

## La integración social del estudiante en primer y en tercer semestre

El arribo de los estudiantes a la Unison se matiza por algunos referentes que factiblemente se vinculan a la decisión de estudiar allí. Por un lado, el reconocimiento social sobre el establecimiento que prevalece en la familia de los ingresantes: "yo siempre, desde chiquita, lo que oía era que la UNI era lo máximo, que estaban los mejores maestros, siempre idealicé la universidad de Sonora" (Mandi,<sup>5</sup> estudiante de Sociología). Por otro, el contacto indirecto mediante los padres o familiares que egresaron o trabajan en la institución:

Tengo un primo en Artes, otro en Letras, también en Trabajo Social, en Medicina y otro como químico; una tía es empleada en la UNI, en un puesto administrativo; dos de mis tíos son egresados en Letras y otro es químico biólogo, mis padres no tienen formación universitaria (Dani, estudiante de Sociología).

Mi mamá es egresada de la Unison, con la carrera de Contabilidad y mi hermana mayor cursa el octavo semestre de Químico Bióloga (Lía, estudiante de Administración).

Lo anterior, lleva a suponer que cuando los estudiantes ingresan no están por completo ajenos al ambiente universitario, su familia, amigos o conocidos han representado un primer acercamiento a la universidad; sin embargo, el recorrido escolar durante el primer año y la integración a ésta se caracterizarán en el futuro por la experiencia personal que ellos construyen desde los primeros días.

Los participantes de esta investigación en tres carreras distintas no han llegado totalmente solos a la institución, una buena parte de ellos reconoce que algunos de los compañeros de la preparatoria ingresaron a la misma o a diferentes





Se han sustituido los nombres de los participantes por seudónimos que protegen su identidad como corresponde a una investigación de carácter cualitativo.



carreras de la universidad; pero esta condición no ha sido una garantía para que la relación que sostenían antes con ellos se haya mantenido a la fecha y desde su ingreso. Para un grupo de estudiantes del primer semestre, el tiempo y las actividades que desarrollan de manera cotidiana se dividen entre las ocupaciones dentro de la escuela y la organización de su nuevo ritmo de vida, lo que les representa esfuerzos personales de ajuste a las condiciones universitarias; a los amigos de la preparatoria los ven poco, argumentando falta de tiempo o interés por el momento. Esta situación permite suponer que en el transcurso de las primeras semanas en la institución, los estudiantes (lo que para algunos puede prolongarse por más tiempo) planifican de acuerdo con intereses y habilidades personales, los modos de organizar el tiempo y las nuevas actividades en la escuela:

Entro a las 7:00 am, y siempre me quedo dentro del salón a esperar la siguiente clase, cuando tengo la clase de práctica me dejan salir un poco antes, si me toca la clase de nuevas tecnologías cambiamos de salón, después de eso me voy a mi casa y así, hasta el siguiente día. A veces nos juntamos fuera de la escuela para ir a comer (Angi, estudiante de Psicología).

Después de una clase queda tiempo para ir a comprar, regresas al salón por más clases y hasta la salida me voy a comer a mi casa, y de volada me voy a trabajar. Me siento a gusto, pero aún no he hecho relaciones (Lía, estudiante de Administración).

## El papel de los pares en el proceso de integración

Es durante el primer semestre cuando los estudiantes que inician la vida universitaria deciden el modo para intentar la integración social. El primer paso es conocer a los pares, aún antes que el propio espacio físico, las relaciones con los otros son de vital importancia para estos jóvenes, que deciden realizar actividades intra y extra escolares con los compañeros de salón y carrera. Al principio, pueden demostrar precaución y paciencia, por tanto, establecen un número reducido de relaciones con los compañeros:

La primera semana no sabes qué hacer, yo estaba muy asustada, me daba miedo estar sola (Mandi, estudiante de Sociología).

Ha sido difícil porque se trata de una escuela nueva, de repente no te acostumbras (Angi, estudiante de Psicología).







Algunos de ellos hacen recorridos solos o acompañados *ex profeso* para el conocimiento del lugar, lo que ya propone un encuentro simultáneo con los pares y con el propio establecimiento. Para algunos estudiantes, las instalaciones universitarias pueden resultar un lugar que los sorprende, debido al diseño de los espacios, al tamaño de la escuela y al número de personas que encuentran, así como a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan todos los días. Durante las primeras semanas los estudiantes acompañados por sus pares aprenden a moverse con seguridad en los espacios institucionales que necesitan, ubican salones de clases, cafetería, pasillos, lugares de encuentro entre ellos, biblioteca, centro de cómputo, dirección de servicios estudiantiles, oficinas administrativas, servicio médico y sanitarios; en un corto periodo aprenden la logística que les permite encontrarse con el espacio físico universitario, al menos con el que resulta útil para ellos:

Me falta mucho por conocer la universidad, apenas conozco dónde estudias Psicología y Derecho, también la biblioteca, un día me perdí y empecé a caminar, esto me sirvió para conocer más (Mela, estudiante de Psicología).

De la *uni*, pienso que es grande, la biblioteca está padrísima, muy suave, muy completa y también el Centro de Cómputo (Alt, estudiante de Administración).

La importancia de las relaciones con los pares, que se gestan desde las primeras semanas, y el encuentro con los espacios universitarios son el vínculo necesario para que los estudiantes de primer ingreso se muestren cómodos en el lugar, representan la mejor señal de que la integración está en proceso. Las tareas personales y de equipo son las primeras razones de encuentro entre ellos, utilizan tiempo entre clases para adelantar trabajos escolares e interactuar con los otros de manera informal.

De la misma manera que ocurre con las relaciones de los pares dentro de la universidad, las que traspasan la frontera de la escuela suceden en las primeras semanas, los encuentros son frecuentes con los nuevos compañeros, pueden compartir una reunión en casa de alguno de ellos, una visita a una plaza comercial, al cine u otros lugares. Para una buena parte de ellos, en el primer semestre, el aire de libertad que se respira en la universidad, además de ser una novedad, es un motivo de celebración cotidiana, no portar uniforme como en el bachillerato, no ser vigilado por prefectos que les señalan constantemente las reglas que







deben seguir en la institución o hasta la organización en clase para entrar y salir del salón cuando lo deciden, sin pedir la autorización del profesor, son tareas en las que ejercen su libertad y elección. Algunos participantes han señalado dificultades para asumir la responsabilidad de practicar su propia libertad; pero aun siendo así, es un aspecto de la vida universitaria que gozan:

Con un mes en la universidad y después del cambio de ciudad, estar sola no ha sido fácil, pero puedo decir que ya me manejo bien en la calle, voy y vengo sola a la universidad, nunca antes había entrado a este lugar y ya lo conozco mejor. Con mis compañeras [sólo dos] me gusta platicar en un ambiente más íntimo, los antros no me gustan, tampoco el baile o la danza (Mela, estudiante de Psicología).

La opinión de algunos estudiantes que ingresaron en este ciclo de estudio a la Unison es que no ha sido tan difícil o complicado ajustarse a sus demandas de carácter académico, aseguran que las expectativas de una vida universitaria exigente fueron fácilmente superadas, para encontrar un ambiente de gran libertad, en el que ellos mismos son los responsables del aprendizaje:

Salimos, nos juntamos en la casa de algún amigo, sin algún motivo especial. Las exigencias son menos en la universidad [...] ya si tú quieres estudiar, hazlo si quieres, si no, no hay problema, no afectas a nadie (Tita, estudiante de Administración).

Por su parte, los estudiantes que cursan el tercer semestre en las mismas carreras que los de primero, han establecido relaciones con los pares dentro y fuera de la institución y un vínculo mucho más estrecho con ellos, lo que indica una evidente integración social en este rubro. Estos jóvenes mantienen una relación frecuente con los compañeros de la preparatoria, mismos que pueden o no estudiar en la Unison; lo cual señala que han superado las dificultades de ajuste inicial a las nuevas exigencias de carácter social y ahora encuentran el tiempo del que carecían al momento de su ingreso para mantener este tipo de relaciones amistosas.

El círculo de relaciones sociales con los pares en la universidad es más amplio que en el primer o segundo semestre, algunos han cambiado de turno o de carrera, otros más establecieron o estrecharon relaciones con otros, se formaron noviazgos, han cambiado de amigos y se conectan con un número mayor de







compañeros, las experiencias en la universidad han sido diversas y esto ha enriquecido las relaciones sociales:

Los grupos han cambiado de primer a tercer semestre, en este semestre saludo a todos, pero me llevo mejor con 10 compañeros (Luas, estudiante de Administración).

Sí, nos conocemos más ahora, pero precisamente por eso, [...] cada quien decide sus preferencias de amigos, me llevo con 10 o 15 (Ferd, estudiante de psicología).

La mayoría de las relaciones son buenas, te llevas con mucha gente de diferentes materias, no tratas con todos, puedo conocer a la mayoría, pero en general me la llevo con 15 personas (Mani, estudiante de Administración).

Estos jóvenes lograron organizar su tiempo para dedicarlo a los estudios que eligieron y han extendido las relaciones de tal manera que son cotidianos sus encuentros con estudiantes de otros salones de clases, carreras y semestres. También describen diferencias en el modo de relacionarse con los otros desde el ingreso a la universidad y hasta la fecha de la entrevista, señalando una etapa de desconcierto en los primeros días de clase, fácilmente superable.

En las actividades que realizan en torno a los estudios y la recreación, se manifiesta que en el tercer semestre los compañeros de carrera se involucran en gran parte de su vida; son los compañeros de escuela los mismos que se confirman como amigos, con quienes van al cine, de fiesta, al antro, a *pistear* o de viaje. Se puede destacar que estos estudiantes comparten espacios universitarios muy particulares, siendo por ejemplo la "macetera" (lugar amplio, abierto y cobijado por una gran sombra de árboles robustos), un punto de reunión inevitable entre los más experimentados y los de nuevo ingreso:

Nos juntamos en la "macetera" con los de quinto y séptimo semestre a platicar (Dani, estudiante de Sociología).

Nos sentamos en grupo, platicando, vamos a comer; después de la escuela, a veces salimos (Ferd, estudiante de Psicología).

Generalmente nos ponemos a platicar o nos ponemos a leer, ahorita estaba desayunando e iba a ir a la biblioteca con mis compañeras de equipo (Rich, estudiante de Psicología).





07/10/13 17:19



Sin duda, pasar por la experiencia de ser un estudiante de reciente ingreso a ser del tercer semestre en la Unison marca toda una diferencia; los jóvenes se han apropiado del lugar, se sienten cómodos con el espacio, lograron consolidar relaciones con los pares, que ahora son sus amigos y compañeros de vida. Los encuentros se extienden a los periodos vacacionales, comparten viajes cortos, la vida disipada y la búsqueda de placer. Así como compartir el ocio, son los principales motivos de estos encuentros:

El fin de semana nos vamos a un bar, a la playa o nos juntamos en la casa de alguien a ver películas (Turín, estudiante de Sociología).

Hemos salido muchas veces, nos hemos reunido en unas veinte ocasiones en la casa de algún compañero; los viernes o sábados nos vemos en algún lugar o nos vamos de viaje. Nos fuimos a Nuri<sup>6</sup> un grupo de ocho amigos (Mani, estudiante de Administración).

Las características de las relaciones con los pares describen las condiciones en que sucede la integración en un ambiente universitario, donde la regla común es la libertad de elección. Los estudiantes en este primer año se han ocupado de formar vínculos de amistad con sus compañeros para un fácil recorrido dentro y fuera de la escuela, esto ayuda a generar un sentido de pertenencia con el lugar. Además, ellos se inician en el conocimiento de las normas institucionales practicándolas, encuentran que las estrategias de carácter corporativo, diseñadas con fines de integración, les permiten conocer a los primeros compañeros de la universidad. Entre otras medidas, el evento de bienvenida o los cursos de inducción en los primeros días de clase son de gran ayuda, facilitándoles el encuentro con los otros y con la propia institución.

## Estrategias institucionales de integración

Disponer de mecanismos para incorporar a los estudiantes es parte fundamental del proceso con la que cumplen las instituciones de educación superior, pero más allá de los objetivos que persiguen las estrategias diseñadas y su implementación, el uso que los jóvenes hacen de éstas logra el resultado final



<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Nuri es una localidad perteneciente al municipio de Rosario, en la entidad.



de incorporación y permanencia, por lo que resultan clave en la integración social de los estudiantes.

La Unison ha efectuado, por medio de la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE), una serie de programas de atención a los estudiantes desde el ingreso, durante su permanencia y hasta el egreso. De acuerdo con lo reportado por la DISE, estos programas delinean acciones para facilitar la integración del estudiante al iniciar su formación y promueven la adaptación de elementos formativos que complementan el desarrollo integral, orientados a la atención personalizada de los estudiantes con problemas en el desempeño escolar, promoción de intercambio y movilidad estudiantil, atención a la salud, impulso del deporte y apoyo al proceso de titulación, entre otros (Unison, 2011c).

En el caso de la integración social de los nuevos estudiantes, al inicio de cada ciclo escolar la dise organiza un festival de bienvenida, de carácter cultural, deportivo y artístico, en el que participan estudiantes de diferentes carreras para recibir a los de nuevo ingreso, logrando un evento de única fecha con una importante convocatoria, el cual preside el rector de la casa de estudios. Al respecto, los participantes consideran esta bienvenida de gran ayuda, la misma que forma una tradición y es un buen ejemplo del uso que hacen los estudiantes de los recursos brindados por la institución para que se incorporen. En un ambiente relajado e informal, los nuevos alumnos viven un encuentro con la institución universitaria: "estuvo muy padre, hubo música, nos dio la bienvenida el rector, nos dieron *souvenirs*, una fiesta muy animada. Estuvieron todos los de primer ingreso y todos los del salón" (Celeste, estudiante de Administración).

Por otra parte, la institución también diseñó cursos de inducción, los cuales son de carácter obligatorio para algunos programas (Psicología, es un ejemplo). Estos cursos se llevan a cabo durante la segunda semana del inicio del semestre, en un horario establecido para clases, su propósito es poner en contexto a los nuevos estudiantes, aportando ideas sobre el establecimiento y la normatividad.

El evento de bienvenida y los cursos propedéuticos se han posicionado con mayor importancia en el caso de la integración social de los estudiantes, de acuerdo con lo expresado por los participantes. Estas acciones institucionales les permiten conocer las generalidades de las reglas universitarias, principalmente relacionadas con la vida académica; del mismo modo, conocer algunas recomendaciones de profesores y compañeros para transitar en la universidad y hacer uso de las normas:





En el curso propedéutico entendí la mecánica de la universidad, me quedó clara la organización de las clases, cómo corro riesgo si me doy de baja en una materia o si repruebo, cómo me afecta en lo académico (Mela, estudiante de Psicología).

Las normas vigentes del reglamento escolar se aprobaron en 1996 y han sufrido diversas modificaciones, la última fue en 2010; éstas contemplan todas las disposiciones de la vida universitaria que un estudiante debe conocer, desde generalidades, derechos y obligaciones, trámites administrativos, ocurrencia de bajas y evaluaciones hasta titulación, entre otros aspectos (Unison, 2011d). El reglamento se halla disponible permanentemente en el sitio electrónico de la Unison para su consulta; además, se entrega en forma de documento cuando el estudiante es aceptado e ingresa a la institución. Al respecto, los participantes de esta investigación reconocieron la existencia del reglamento, pero la autora constató que, entre ellos, el documento pierde importancia frente a la facilidad con la que se obtiene información sobre la normatividad por medio de la experiencia de otros; son los compañeros y los propios profesores los que se convierten en voceros oficiales de las normas:

La universidad la conocemos a través del maestro, cualquier duda le preguntamos a él (Celeste, estudiante de Administración).

Cuando entras, te dan una bienvenida en el auditorio, el rector te da la bienvenida, generalmente te orientan los maestros, hay una clase de aprender a aprender en la que te enseñan (Mani, estudiante de Administración).

Las reglas institucionales que conocen los estudiantes se las han comunicado sus pares y profesores en diferentes escenarios, los participantes señalan la existencia del reglamento escolar; sin embargo, muy pocos de ellos, (apenas cuatro o cinco) aseguran haberlo leído y reconocen pequeños esfuerzos por cumplirlo. Para una gran parte de ellos, es suficiente el hecho de asumir que las reglas establecidas para la vida universitaria tienen las mismas características de las que seguían en el bachillerato. Los jóvenes de nuevo ingreso y los de tercer semestre recibieron el reglamento desde su inscripción, en el curso de inducción o en los eventos masivos de bienvenida y, de la misma manera en que lo recibieron, aceptan haberlo desechado o ignorado, sin considerar la importancia que podría tener para su integración institucional:







Tengo el reglamento, pero no lo he leído, sé las reglas porque desde que entramos nos dijeron, hubo un curso propedéutico en el que nos dijeron todo, fue suficiente en mi área (Candy, estudiante de Psicología).

Me lo imagino, sí me lo han de haber dado, pero ni me acuerdo, para que nos salgan con las mismas cosas que en la prepa, como que traigas esto, el comportamiento de todos, el respeto a los maestros (Ferd, estudiante de Psicología).

Sí, sé que hay un reglamento y me lo habían proporcionado, pero no lo leí, no recuerdo de qué trata (Rich, estudiante de Psicología).

Otro indicador institucional que promueve la pertenencia a la Unison es la credencial de estudiante; la cual les sirve para hacer uso de las bibliotecas y solicitar el préstamo de libros, disponer de equipos en el centro de cómputo y tener acceso a servicios de descuento en el transporte público urbano y foráneo. Se puede suponer que, por su importancia, los estudiantes se ocupan de usarla cotidianamente y mantener la vigencia con el pago correspondiente de las cuotas en tiempo y forma. La evidencia demuestra que los estudiantes de nuevo ingreso (quienes la recibieron desde el momento de su inscripción y que para algunos haberla obtenido es motivo de celebración) la utilizan de forma periódica como identificación en el transporte público o para el uso de servicios estudiantiles en la institución. No obstante, se observa que los de tercer semestre han perdido interés en mantenerla vigente, restándole importancia a los servicios que tienen como estudiantes, minimizándola como documento de identificación y de pertenencia a la Unison: "me la dieron cuando me fui a inscribir, la uso más en el laboratorio de computadoras" (Mela, estudiante de Psicología). "La credencial la perdí, no he pagado" (Dani, estudiante de Sociología).

De las estrategias institucionales propuestas para la integración, es necesario señalar el Programa Institucional de Tutorías (PIT), el cual se creó para mejorar las condiciones de desempeño escolar de los estudiantes; sin embargo, al decir de los participantes de la investigación, éste les ha permitido conocer y acercarse a la dinámica de trabajo de los profesores que cumplen con la función de tutoría, lo que les ofrece la oportunidad de aclarar dudas no sólo de orden académico sino de carácter personal o social. Es un espacio que aprovechan para resolver dudas de la dinámica escolar y, en algunos casos, hasta le atribuyen beneficios personales, similares a los de las asesorías psicológicas; en un ambiente







de completa confidencialidad, los estudiantes resuelven las dudas normativas y de otros temas relacionados con la propia institución:

Cualquier cosa o problema que tengamos con un maestro o en una clase, podemos ir con el tutor, también es ayuda personal (Alt, estudiante de Administración).

En las tutorías te dan orientación si tienes algún problema (Ferd, estudiante de Psicología).

Yo estuve yendo a asesoría de contabilidad y sí está bien, sí me ayudaron, es para que aclares tus dudas (Tita, estudiante de Administración).

Este panorama ofrece, de manera generalizada, la opción donde los estudiantes encuentran las facilidades institucionales para incorporarse, en el tránsito de la preparatoria, a la universidad. Por otro lado, los jóvenes también refieren las oportunidades que la institución les brinda a fin de propiciar su permanencia e integración social. Destacan como una estrategia adecuada el hecho de cambiar de salón de clases, ya que así se promueven las relaciones entre sus compañeros y profesores, o los programas implementados para que se consideren parte de la institución. A esto se puede agregar la opinión de los estudiantes de tercer semestre acerca de las facilidades institucionales, las cuales se reflejan en las diversas oportunidades académicas y administrativas que les otorga la universidad, como becas y cuotas accesibles para aquellos con alto promedio de calificaciones. Conocer las normas de operación, en particular las que conllevan beneficios, parece generar cierto grado de motivación:

Si tenemos promedio de 90, no pagamos colegiatura y con 80 te hacen descuento; está bien, porque uno se esfuerza más por salir adelante (Jovi, estudiante de Sociología).

Arriba de 95 ya no pagas tanto, te ofrecen becas (Alt, estudiante de Administración).

Con las facilidades desarrolladas por la Unison, encaminadas a lograr la integración de los estudiantes, se abren los espacios que hacen posible su socialización dentro y fuera del propio establecimiento; esto genera avances significativos en la rápida adaptación al medio de los jóvenes de nuevo ingreso. Sin





embargo, como se señaló antes, los procesos de socialización responden además al modo en que ellos utilizan estos recursos y accionan sus propias habilidades e intereses para relacionarse entre pares y con los profesores, a quienes aprenden a respetar o rechazar en el primer año dentro de la universidad.

## Integración y relación con profesores

No sólo entre compañeros se distinguen formas de relacionarse para lograr una integración universitaria, también se establecen vínculos con los profesores; para muchos estudiantes, ellos son el enlace entre las necesidades personales y académicas y lo que la institución les ofrece. Esto permite que dichas relaciones sean la clave para que suceda la integración.

Los estudiantes de nuevo ingreso son capaces de formar relaciones con los profesores que les permitirán desarrollar sus estudios. Desde los primeros días se ocupan en conocerlos; con una actitud que puede ir de la aceptación al rechazo, aprenden a adaptarse paulatinamente a sus demandas. Dicha adaptación se convierte en una tarea sencilla para muchos de ellos: algunos desaprueban la forma de trabajar de los maestros que faltan o repiten discursos académicos de manera mecánica, otros aceptan con agrado y respeto a quienes les provocan interés en las materias que imparten o que consideran con atributos personales, atribuibles de acuerdo con los estereotipos profesionales que persiguen:

Hay un buen maestro, que explica muy bien el material que entrega, siempre está al pendiente, nos dice que nos va a mandar un correo. En cambio, hay otro que se espera a que los compañeros terminen el cigarro, y pueden quedarse afuera del salón, mientras todos esperamos, si quieren entran y si no, no, aunque son menos los maestros así, además su clase no va con el tema de Derecho (Lía, estudiante de Administración).

Los estudiantes de nuevo ingreso pueden ver en sus profesores a los orientadores educativos que les facilitan o dificultan el tránsito del bachillerato a la universidad, o bien pueden proyectar al profesionista de la disciplina que eligieron. Asimismo, distinguen como *buenos* profesores a los que les demuestran interés por su aprendizaje o su persona y como *malos* a quienes no les interesan sus avances académicos o personales, incluso a los que se han mofado de ellos o de alguno de sus compañeros. Además, expresan diferencias generacionales







sustanciales, mostrando irreverencia al demandar que los profesores no debieran ser *tan viejos* o que deberían tener experiencia profesional en la disciplina que imparten:

El mejor es un maestro de Contabilidad, muy, muy bueno, tiene muy buena pedagogía, se preocupa porque aprendas, trata de que aprendas mejor. El peor de mis maestros es el que no iba, es una clase muy teórica y como no entiendes correctamente el tema, todos pasamos, en realidad no hubo gran cosa (Mani, estudiante de Administración).

El mejor de mis maestros es muy diferente a todos, tiene una manera muy padre de enseñar; en cambio, tengo otros maestros a los que no les prestamos atención. Hay uno que no tiene control en el salón, no he entendido nada (Eli, estudiante de Psicología).

A veces no sé qué hacer con algunos maestros, hay unos que ya están muy viejos, deberían cambiarlos (Tita, estudiante de Administración).

Pasado el primer año universitario, los estudiantes ya conocen bien a los profesores e identifican su forma de trabajo, distinguen con facilidad a aquellos exigentes y cumplen con lo que les solicitan académicamente. Algunos han puesto en práctica modos de negociación dentro de lo permitido y en complicidad con sus compañeros. Con la experiencia de dos semestres cursados, reconocen la utilidad de su orientación en cuestiones académicas o personales, saben o no de la importancia de las tutorías y consolidan opiniones de respeto y admiración por quienes les han ayudado a definir intereses personales y han compartido experiencias profesionales: "los maestros son innovadores, utilizan la información más actual en las clases, usan el audiovisual y los videos, y también te dan espacio para que puedas expresarte" (Pepi, estudiante de sociología), pero también rechazan a los que evalúan con prácticas pedagógicas anticuadas y aburridas.

En el tercer semestre, los estudiantes aprecian con gran valor las relaciones más cercanas con sus profesores, en las que pueden compartir de modo informal experiencias con ellos; otros, agradecen y respetan el nexo con los que se mantienen distantes personalmente, pero les han ofrecido conocimientos prácticos de la disciplina o incluso sólo se limitan a las relaciones dentro del salón de







clases, evaluándolos según los modos de transmitir el conocimiento y la practicidad de éste para su formación futura: "el mejor maestro es el que se preocupa porque aprendas" (Mani, estudiante de Administración). "Los mejores siempre están disponibles" (Mela, Psicología). "Los buenos maestros se bajan a tu nivel y platicas mucho con ellos" (Dani, Sociología).

Las relaciones que los estudiantes establecen con los profesores facilitan su integración, con ellos consultan la normatividad institucional, en diversas oportunidades les preguntan sobre lo que se permite en ésta, las facilidades que obtienen con algunos logros personales y hasta posibles consecuencias de no cumplir con las normas. El nivel de confianza que hayan entablado con los profesores les permitirá una fuerte integración social al conocer y hacer uso de las reglas con las que se rige la universidad.

## Consideraciones finales

Los estudiantes logran integrarse a la vida universitaria en la Unison por medio del aprendizaje y la práctica de normas que experimentan durante los primeros semestres; ésta se registra en tres dimensiones estudiadas: 1) su relación con los pares, que inicia desde los primeros días y forma el lazo más importante de pertenencia, el cual se afianza en la segunda dimensión del proceso; 2) los mecanismos institucionales de incorporación como espacios físicos y temporales que posibilitan el encuentro y la socialización entre compañeros, y 3) las relaciones con sus profesores, que se distinguen de manera clara en cada carrera universitaria y se configuran según las habilidades de socialización de cada estudiante, en el marco del espacio universitario.

Como señalan diversos autores (Dubet, 2005; Casillas *et al.*, 2007; Guzmán y Saucedo, 2007; Tinto, 1987), las condiciones sociales que definen a los estudiantes antes de su ingreso al nivel superior, así como sus características individuales determinan, sin duda, la heterogeneidad y complejidad de estos actores. En esta investigación se encontraron rasgos de esa diversidad: el lugar de procedencia, el hecho de trabajar mientras estudian y sus intereses intelectuales anteriores al ingreso, lo que se refleja en la elección de la carrera que cursan; sin embargo, no fue el objetivo analizar su incidencia en el proceso de integración, pero aun así abre una línea importante de investigación.







Además de la historia personal y académica previa, la institución contribuye desde el principio con el proceso de diferenciación de estos jóvenes, al sentar condiciones y circunstancias que varían de una licenciatura a otra.

Si bien en este trabajo no se exploró con detalle toda la gama de posibles diferencias institucionales, es posible al menos identificar dos de ellas. De un lado, la política de admisión en la Unison incorpora filtros de acceso que diferencian el proceso de ingreso para cada carrera universitaria; en este sentido, los estudiantes que se someten a un mayor número de pruebas de admisión, como es el caso de Psicología, quizá tengan más claras sus metas académicas y estén en posibilidades de definir una integración antes que otros. Por otro lado, se ofertan distintos lugares para cada licenciatura, siendo Sociología (en el caso de las carreras exploradas en el presente trabajo) la de menor demanda estudiantil (Unison, 2011a). Esta condición marca diversas trayectorias y experiencias; jóvenes que se incorporan a comunidades académicas pequeñas, como Sociología, viven un proceso de socialización diferente a aquellos que se inscriben a carreras de mayor matrícula, como Psicología o Administración de Empresas. Así lo confirman los testimonios de Mela o Mani, estudiantes que enfatizan la experiencia de pertenecer a una institución de grandes proporciones, a diferencia de Dani, quien señala la comodidad de conocer con gran facilidad la escuela y a los compañeros de grados avanzados en el espacio físico compartido.

De acuerdo con Dubet (2005), la experiencia escolar que se registra en la integración de los estudiantes es una construcción personal matizada de condiciones individuales e institucionales, la cual sólo puede ser comprendida a la luz de lo que ocurre en esta construcción personal. Conforme con la evidencia de esta investigación, la autora asegura que cada estudiante va generando el encuentro con los otros, con la propia institución y la normatividad según sus intereses personales y al ritmo en que organiza su vida universitaria, lo que le permite establecer los lazos que le facilitarán la permanencia o no en el programa universitario elegido y conseguir la integración social en la escuela. En los testimonios de estudiantes como Candy y Celeste, quienes coinciden en algunas características sociales (condición económica y ser de procedencia distinta a la ciudad en que viven) y haber elegido la carrera que cursan como segunda opción, no resulta el mismo modo de integración a la vida universitaria; la primera enfatiza la situación de conocer la normatividad a través de un curso propedéutico y la segunda en las relaciones con los profesores, los que comparten el conocimiento de las reglas universitarias establecidas en un ambiente de completa confianza.







Los estudiantes de la Unison se integran de un modo particular debido, en gran parte, a las facilidades administrativas que ésta les ofrece para hacer ajustes personales o cambios de ritmo en el tiempo que dedican a actividades dentro y fuera de la institución, esto les permite ponerse a prueba en diferentes escenarios para llegar a sentirse cómodos y conseguir la integración social.

Como apunta Tinto (1975), el proceso de integración de los estudiantes a la institución requiere conocer los procesos o modos de socialización, con todas sus características de heterogeneidad, en el ambiente social y académico de la universidad. Las relaciones que establecen con los pares y que al paso del tiempo se van consolidando en lazos de amistad, suelen ser la clave para la integración social; incluso, como sostienen diversos autores (Tinto, 1987, Boute *et al.*, 2007, Muratori *et al.*, 2003), este tipo de relaciones son más importantes que el propio clima institucional. Los amigos son el soporte para disminuir la incertidumbre de las primeras semanas, conocer las reglas institucionales y también para vivir las condiciones propias del tramo de vida por el que cursan: la juventud.

Según el testimonio de los participantes en este estudio, las relaciones con pares difieren entre el primer y tercer semestre, cambia de manera sustancial el número de conocidos y de encuentros, dentro y fuera de la universidad. Al parecer, dichas relaciones no tienen límites definidos con claridad que permitan establecer una diferencia en función del campo disciplinario, con excepción de lo observado en los estudiantes de Sociología, donde es factible que fueran auspiciadas por el tamaño de su matrícula. En general, las relaciones de pares pudieran conformarse, extenderse y consolidarse mediante modos más o menos homogéneos en las tres carreras o licenciaturas observadas.

Sin embargo, las relaciones que los estudiantes establecen con los profesores se delimitan de manera más clara. Es posible que esto se asocie más con los sistemas de valores y creencias que configuran los estudiantes. Los profesores no solo trasmiten conocimiento, sino además modelan creencias, normas y comportamientos que forman parte de la cultura disciplinaria. Los procesos de socialización donde se involucra la interacción informal entre profesores y estudiantes quizá estén impregnados de rasgos actitudinales y normativos, de tal suerte que las relaciones se matizan con aspectos de practicidad, como sucede en Administración de Empresas y Psicología, o afectividad, como ocurre en Sociología.

Este trabajo se ha enfocado en particular a explorar una de las esferas de la integración universitaria, es decir, la que acontece en el terreno de la vida universitaria. Sin embargo, no se puede ignorar que, como se ha encontrado en otras







investigaciones (Terenzini *et al.*, 1983), es probable que el proceso de integración no ocurra de forma paralela en ambas esferas (social y académica), los estudiantes pueden lograr la integración social, pero no la académica y viceversa.

A partir de los resultados obtenidos es necesario explorar las dos esferas de la integración (social y académica) en un estudio longitudinal, de acuerdo con la propuesta de Tinto (1975), de modo tal que se pueda dar cuenta de las variaciones que suceden desde el inicio hasta el término de la carrera universitaria. Asimismo, reconoce la exigencia de generar conocimiento en torno al proceso de integración en otros campos disciplinarios e indagar, en los estudiantes que abandonan la carrera, la institución o el sistema de estudios superiores, el peso que pudiera tener la falta de integración a los ambientes social y académico del establecimiento educativo.

Como sucede en cada investigación con estudiantes universitarios, recorrer y explorar un aspecto relacionado con estos actores, como la integración, abre otras posibilidades de estudio para el futuro, compromiso que debe asumirse considerando uno de los aspectos generadores de este estudio: dar voz a los estudiantes con el propósito de conocerlos mejor.

# Referencias bibliográficas

- Buote, Vanessa, S. Mark Pancer, Michael W. Pratt Gerald Adams *et al.* (2007). "The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-year University Students", *Journal of Adolescent Research*, vol. 22, pp. 665-689 (en línea) http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/6/665 [consulta: 2 de febrero, 2011].
- Casillas, Miguel Ángel, Ragueb Chain y Nancy Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 142 (en línea) http://www.anuies.mx/servicios/p\_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES\_142.pdf [consulta: 10 de febrero, 2011].
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. México, Ediciones Pomares.
- Díaz, Rodolfo (2006). *Sinopsis histórica de la Universidad de Sonora* (en línea) http://www.uson.mx/la\_unison/sinopsis.htm [consulta: 1 de mayo, 2011].
- Dubet, François (2005). "Los estudiantes", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1 (en línea) http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm# [consulta: 10 de diciembre, 2010].







- Dubet, François y Danilo Martucelli (1997). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar.* México, Losada.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of grounded theory strategies for Qualitative research*. Nueva York, Aldine Publishing Company (en línea). http://faculty.babson.edu/krollag/org\_site/craft\_articles/glaser\_strauss.html [consulta: febrero, 2013].
- Guzmán, Carlota (1991). *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*, en *Aportes de investigación 52*, México, CRIM-UNAM.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM, FES-I UNAM.
- Hemmings, Brain, Doug Hill y David Ray (1997). "First Year University in Retrospective: The Voices of Rural Students", Proceedings of the National Conference of the Society for Provision of education in Rural Australia, ED 429 791 (en línea). http://www.eric. ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\_storage\_01/0000019b/80/17/8a/30. pdf [consulta: 1 de mayo, 2011].
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2011). *México en cifras* (en línea) http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras [consulta: 1 de mayo, 2011].
- López, Rocío (2006). *Perfil de ingreso y seguimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Sonora* (Tesis para obtener el grado de Maestra en Innovación Educativa), Universidad de Sonora.
- McInnis, Craig, Robyn Hartley, John Polesel y Richard Teese (2000). Non-Completion in Vocational Education and Training And Higher Education A literature review commissioned by Department of Education, Training and Youth Affairs, Commonwealth of Australia. J.S. McMillan Group (en línea) http://www.dest.gov.au/archive/research/docs/final.pdf [consulta: enero, 2009].
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (en línea) http://www.nsf.gov/pubs/1997/nsf97153/chap\_4.htm [consulta: febrero, 2013].
- Muratori, Michelle, Susan Assouline y Nicholas Colangelo (2003). "Early-Entrance Students: Impressions of Their First Semester of College", *Gifted Child Quarterly*, vol. 47, núm. 3, pp. 219-238 (en línea). http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/47/3/219 [consulta: 15 diciembre, 2010].
- Terenzini, Patrick y Pascarella, E. T. (1983). A Path Analytic Validation of Tinto's Theory of College Student Attrition, Paper presented at the annual conference of American Educational Research Association: Montreal (en línea) http://www.eric.ed.gov/ [consulta: 10 de noviembre, 2010].







- Tinto, Vicent (1975). *Dropout of Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 89-125 (en línea). http://rer.sagepub.com [consulta: 10 de diciembre, 2010].
- Tinto, Vicent (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México, UNAM.
- Universidad de Sonora (Unison) (2011a) Segundo Informe, 2007-2008 (en línea) http://www.uson.mx [consulta: 2 de mayo, 2011].
- Tinto, Vicent (2011b) Proceso de admisión (en línea). http://www.admision.uson.mx [consulta: 10 de mayo, 2011].
- Tinto, Vicent (2011c) Dirección de Servicios Estudiantiles (en línea) http://www.dise. uson.mx/ [consulta: 10 de mayo, 2011].
- Tinto, Vicent (2011d) Reglamento escolar (en línea) http://www.uson.mx/institucio-nal/marconormativo/reglamentosescolares/reglamento\_escolar.htm [consulta: 10 de mayo, 2011].







# TERCERA PARTE

# NUEVOS SUJETOS ESTUDIANTILES











## CAPÍTULO 5

INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES FORÁNEOS¹

María Claudia Ramos Santana

## Introducción

La presente investigación expone las prácticas de integración de los estudiantes foráneos durante su primer año en la universidad; se concentra en los alumnos del Centro Universitario del Sur (cusur), institución pública perteneciente a la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Mediante técnicas mixtas, el trabajo muestra el proceso de integración de dichos estudiantes bajo tres dimensiones: 1) condiciones con las que cuentan en su nuevo lugar de residencia: recursos económicos, vivienda y transporte; 2) prácticas de socialización que llevan a cabo con los distintos actores durante la estancia universitaria y 3) prácticas institucionales, aquellas relacionadas con el uso y aprovechamiento de las instancias de apoyo a la integración, normatividad universitaria, procedimientos y trámites escolares.

En 1994, la UdeG llevó a cabo un proceso de descentralización de sus funciones e infraestructura en el interior de Jalisco. El cusur es un campus universitario ubicado en la región sur del estado, cuya área de influencia comprende oficialmente 28 municipios, aunque recibe a estudiantes de todas las regiones jaliscienses, del país e incluso del extranjero. Desde su fundación, hace unos 15 años, su población estudiantil ha pasado de 300 a más de 5 000 miembros, lo

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Este trabajo se deriva de la tesis para obtener el grado de Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior, en el Centro Universitario de Ciencias Económico-administrativas de la Universidad de Guadalajara.



que habla tanto de un crecimiento de la institución como de la comunidad sede, Ciudad Guzmán.

Cambiar de residencia para estudiar en un nuevo lugar implica muchas veces dejar las comodidades del hogar, alejarse de la familia y un enorme esfuerzo económico. De esta manera, los estudiantes enfrentan diversos cambios de manera simultánea: nueva residencia, escuela, el inicio de una carrera universitaria y nuevos compañeros. Algunos jóvenes cuentan con condiciones favorables y habilidades para afrontarlos de manera exitosa, mientras a otros les resulta más difícil o en definitiva no logran hacerlo.

Este trabajo expone las voces de esos estudiantes que emprenden el camino a la universidad; inició a partir de cuestionamientos como: ¿qué importancia tendría diferenciar a un estudiante foráneo?, ¿serán sus prácticas cotidianas lo que determine su integración exitosa a la institución?, ¿qué acciones comunes emprenden los estudiantes de este tipo en el cusur para incorporarse a la universidad?, ¿en qué medida sus actividades cotidianas determinan las expectativas de éxito personal y familiar?, ¿cuáles son las condiciones de vida de un estudiante foráneo?, ¿qué significa ser estudiante foráneo allí?, ¿qué define la elección del cusur para llevar a cabo sus estudios?, ¿a qué dificultades se enfrenta un estudiante foráneo en su proceso de integración?, ¿cuáles son los recursos que facilitan su integración universitaria?, ¿realizan adaptaciones a sus prácticas?

Los cuestionamientos anteriores llevaron a establecer la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas de los estudiantes foráneos del cusur que conducen al logro de su integración universitaria? De donde surge como objetivo de investigación presentar las prácticas de integración de los estudiantes foráneos durante el primer año de la carrera.

Los apartados contienen información del entorno de la investigación, metodología del trabajo, una caracterización de los estudiantes foráneos, contextualización teórica respecto a la integración de éstos, así como sus condiciones, prácticas de socialización e institucionales, concluyendo con la exposición de éstas.

## Entorno de la investigación

Ciudad Guzmán es la sede del cusur, se localiza en el Municipio de Zapotlán el Grande, a 125 km de Guadalajara (cerca de hora y media de camino) y 40 minutos de Colima, ambas capitales de sus respectivos estados. Esta ubicación le brinda a la comunidad fortaleza para su desarrollo económico y social. En





términos del sistema de ciudades de Jalisco, Ciudad Guzmán cuenta con un rango jerárquico de segundo nivel, sólo por debajo de la zona metropolitana de Guadalajara.

En el ámbito educativo, Jalisco se coloca ligeramente por encima de los promedios nacionales. Respecto al nivel de escolaridad, su promedio es de 8.8 años, mientras que en el resto de la república alcanza 8.6. La cobertura de educación superior en el estado corresponde a 17.3% para la población de 15 años y más, mientras que en todo el país es de 16.5% en el mismo grupo de edad.<sup>2</sup> En este contexto, Zapotlán el Grande es uno de los municipios con mejores indicadores educativos de Jalisco, su nivel de escolaridad es de 9.4 años para la población de 15 años y más; sólo lo superan Guadalajara, Zapopan y Puerto Vallarta.<sup>3</sup>

Además del Cusur, la ciudad cuenta con las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Pedagógica Nacional 144, Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán y Centro Regional de Educación Normal. Y de nivel medio superior, con: Preparatoria Regional de la Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios de Bachillerato 5/5 y Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 226, de carácter público, así como más de tres colegios particulares y otras instituciones que van en aumento. Los egresados de nivel medio superior constituyen una demanda potencial de ingreso al Centro Universitario del Sur.

El cusur se fundó en 1994, entre sus principales objetivos de entonces figuraban: ofrecer carreras acordes con la vocación económica, cultural y social de la zona, que tuvieran impacto regional; contribuir a la disminución del gigantismo, ineficiencia, rigidez y centralismo de la Universidad de Guadalajara; fomentar el arraigo y desaliento a la emigración de los estudiantes hacia grandes centros urbanos; contribuir mediante la oferta educativa a dar respuesta a las demandas de los sectores productivos y sociales, procurando en todo caso calidad en las respuestas y elevación de la productividad; impulsar el desarrollo económico y cultural del interior del estado, entre otros (Etienne y Fierros, 2007: 11).

Su misión también expresa su vocación local: "Somos un centro universitario regional que forma hombres y mujeres con calidad, competentes y comprometidos con el desarrollo integral y sustentable de México y del sur de Jalisco.





<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Consejo Estatal de Población (2011). Jalisco en cifras. Una visión de los resultados del Censo de Población 2010 y desde los programas públicos. México.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Datos provenientes del XIII Censo General de Población y Vivienda 2010. INEGI (2011). *Perspectiva Estadística. Ialisco*. México.



Aportamos soluciones a la problemática regional mediante la investigación y la formación profesional; rescatamos, preservamos y acrecentamos la identidad cultural de la región sur".<sup>4</sup>

Asimismo, su oferta académica se ha incrementado en un intento por responder a las demandas de la sociedad por medio de 18 programas de estudio en las modalidades semi y escolarizadas que a continuación se describen:

- Una carrera de nivel técnico: Enfermería básica (escolarizada y semiescolarizada).
- Tres carreras de nivel técnico superior universitario: Turismo alternativo, Administración de redes de cómputo y Emergencias, seguridad laboral y rescates.
- Once licenciaturas: Agronegocios, Derecho, Enfermería (escolarizada y nivelación),
   Ingeniería en telemática, Letras hispánicas, Médico cirujano y partero, Médico veterinario zootecnista, Negocios internacionales, Nutrición, Periodismo y Psicología.
- Un programa de maestría: Administración de negocios.
- Dos cursos posbásicos de actualización: Curso posbásico en administración y docencia en enfermería.

El cusur cuenta con una infraestructura compuesta por: tres auditorios, centro de cómputo, sala de gobierno, edificio de rectoría y otros que albergan a los diversos departamentos, sus jefes y docentes investigadores, así como aulas de estudio y laboratorios, además del Centro de Acceso a Servicios de Aprendizaje (CASA) y la Casa del Arte "Dr. Vicente Preciado Zacarías".<sup>5</sup>

A pesar de los propósitos planteados en el nuevo modelo educativo y de la infraestructura con la que se ha dotado a la institución, Miranda (2009) sostiene que no se han logrado establecer nuevas formas de sociabilidad estudiantil ni las condiciones para crear un *habitus* académico y cultural que contribuyan a la formación integral del estudiantado. Tarea pendiente de construir.

# Soporte teórico de la investigación

El presente trabajo gira en torno del proceso de integración a la vida universitaria de los estudiantes foráneos y, como se mencionó antes, se reconoce que en este proceso juegan un papel de gran trascendencia las condiciones con las





<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Información consultada en www.cusur.udg.mx el 3 de septiembre de 2008.

<sup>5</sup> Idem.



que ellos cuentan y la manera como resuelven sus necesidades básicas para estudiar; las prácticas de socialización también son importantes en la medida que generan un entorno para favorecer la incorporación y, por último, las prácticas institucionales, esto es, el uso y aprovechamiento de las instancias de apoyo a la integración, así como el aprendizaje sobre el funcionamiento y la normatividad de la universidad.

#### Condiciones de los estudiantes

Las condiciones materiales de las que dispone un estudiante y, en especial uno foráneo, marcan los procesos de integración a la universidad. Éstas varían de acuerdo con las características económicas de los propios estudiantes y habilidades de cada uno para resolver sus necesidades básicas. Es decir, ingresos económicos, disposición de una beca o apoyo, pero también transporte y vivienda, así como la habilidad para encontrarla. En este sentido, el factor socioeconómico es determinante, pero también lo son los servicios que se ofrecen en el nuevo lugar de residencia y el acceso que se tiene a éstos.

Arlette Lofficier (1994) destaca la importancia del entorno para un estudiante y presenta tres temas básicos para el bienestar: entorno material, afectivo y salud.

El entorno material. En primer lugar el tiempo de transporte es un problema importante: quien no se ha visto obligado a pasar tres horas diarias en el transporte urbano o interurbano, no comprende que por la tarde no se pueda estudiar. Se acumula fatiga y nerviosismo y uno "se viene abajo". Recuerdo el caso de un joven de nuestra escuela que venía en coche desde un barrio periférico de París. Un día, aunque salió de casa muy temprano, hubo un embotellamiento monstruoso y llegó tres cuartos de hora después del comienzo del examen. ¡Puedes imaginarte fácilmente lo que supuso para él! Imagínate también las repercusiones que el hecho tendría aquella tarde en sus estudios (Lofficier, 1994: 57).

En segundo lugar, la vivienda: uno de nuestros alumnos, escaso de medios económicos, encontró alojamiento en un séptimo piso en una habitación de alquiler. El invierno era duro, la calefacción eléctrica cara. Con los dedos llenos de sabañones, trabajaba como podía, casi envuelto en mantas. No le era posible ni escribir ni concentrarse. En unas circunstancias así, sin la menor comodidad, estudiar resultaba una prueba muy dura (*ibid*.: 58).







La salud es otro tema, también tratado por la autora, que coincide con este trabajo: "por un simple dolor de cabeza ya no puedes ni escuchar, ni estudiar ni concentrarte. No puedes más que sufrir las agresividades tratando de controlarlas" (*ibid*.: 59).

El estudiante enfrenta, como ya se mencionó, retos que impactan su desempeño y modifican sus prácticas de estudio. El cambio de residencia para los foráneos representa necesariamente un cambio de hábitos que pueden desencadenar, entre otros, enfermedades, fenómenos de estrés, ansiedad, depresión y llegar incluso a perder el primer año o bien abandonar los estudios, como se ejemplifica a continuación:

El primer año a veces lo pierden en la universidad porque lo pierden adaptándose a todo, al ritmo de vida, qué se yo, tener que tomar el colectivo. Pierden mucho tiempo tomando colectivos, los trámites de la facultad. Todas esas cosas que pierden muchísimo tiempo en la adaptación (Clarisa, entrevista grupal, Leopoldo Lugones, tomado de Servetto, 1996: 91).

### Prácticas de socialización

Las relaciones que los jóvenes foráneos establecen y construyen tanto en el espacio universitario como fuera de éste, tienen un gran peso en el proceso de integración a los estudios superiores, ya que muchas veces su condición los coloca en situaciones de aislamiento.

Las redes sociales previamente establecidas por él, como las familiares, el círculo de vecinos o compañeros son fundamentales para socializar en los encuentros sucesivos que tendrá con otras personas: los nuevos compañeros, los docentes, la pareja y otros amigos. Dabas (2005: 42) destaca la importancia de estas redes y afirma:

La noción de red social implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización tal como la escuela, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la









resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos.

En muchos casos, la familia de los estudiantes foráneos vive distante de ellos, físicamente hablando; sin embargo, sigue presente por medio de los valores y costumbres inculcados desde la infancia.

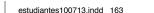
Las relaciones afectivas también juegan un papel esencial en el caso de estos estudiantes; tener una pareja y la relación con la misma puede abonar a la integración, así como las relaciones con los amigos. Si se cuenta con estos apoyos, de seguro las actividades que demanda la vida universitaria serán más llevaderas. Socializar puede marcar la diferencia para resolver los problemas que enfrentan los estudiantes de manera cotidiana.

### Prácticas institucionales

Un primer acercamiento al proceso de integración institucional lo establece Alain Coulon (1995: 160) a partir de la diferenciación frente a la integración disciplinar.

La incorporación a la comunidad universitaria de una institución de educación superior supone un proceso en el que se combinan dos tipos de *integraciones*, una es la *institucional*, lo que significa el aprendizaje y dominio de las formas de organización, las normas, reglas y *ethos* culturales en la que participan los jóvenes universitarios de una determinada institución. Al mismo tiempo, se trata de un proceso de *integración disciplinar* a una rama específica del saber que cultivan los diferentes cuerpos académicos de cada licenciatura. En ambas operan diversos procesos de adquisición de capacidades específicas, lo que se ha denominado la *practicidad de las reglas*.

Coulon (1995) considera que la afiliación es un proceso más complejo que la integración, pues implica poner en práctica las reglas; además, diferencia entre dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. Considera que ambas operan bajo el mismo proceso de adquirir la capacidad de manipular, la practicidad de las reglas; es decir, transformar las consignas en acciones prácticas. En síntesis, propone que:







La afiliación es una garantía de éxito. Para triunfar; el estudiante tiene que demostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, lo cual significa compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes, y construirse una nueva identidad (*ibid*.: 160).

Afiliarse, por tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitaria, que no existían antes en los hábitos estudiantiles.

Uno de los motivos más poderosos del abandono y el fracaso es la incapacidad para detectar, descifrar e incorporar dichos códigos, a los que hemos denominado *marcadores de afiliación (ibid.*, 1995: 160-161).

Françoise Dubet y Danilo Martucelli (1998) hacen uso del concepto socialización y lo definen como "un proceso por el cual alternan los estados de equilibrio y las crisis, y donde se mezclan mecanismos cognoscitivos en el modelo". Entendemos que el estudiante se verá inmerso en periodos críticos y de estabilidad, donde estarán mezcladas sus condiciones psicosociales. Dentro de la misma línea, De Garay (2004: 183) muestra que la integración es un proceso asociado con la asimilación de rutinas:

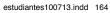
La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles descifran la enseñanza superior, se apropian de ella, y paulatinamente son reconocidos por la sociedad como individuos competentes en la medida con que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, los conocimientos adquiridos y los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas de clase.

De Garay (2004: 183) especifica la relevancia del primer año de estudios para el proceso de integración, también destaca el descuido en el que incurren las instituciones para facilitar este proceso.

...la integración a la universidad en el primer año de estudios representa para amplios sectores de jóvenes un profundo cambio, en comparación con su experiencia académica, social y cultural previa. Para todas las instituciones de edu-









cación superior del mundo, y no es exageración, en dicho periodo es cuando el rezago, el abandono y la deserción escolar alcanzan los mayores niveles.

La preocupación institucional pocas veces se refleja en las instancias de apoyo a los estudiantes en su integración. Velázquez (2007: 57) expresa que "difícilmente las escuelas cuentan con servicios de orientación y apoyo a los alumnos para que logren adaptarse a las nuevas condiciones a las que entran. Se da por supuesto que esta es una tarea que cada uno debe asumir de manera espontánea". La autora destaca su coincidencia con Jackson (1975), Dubet y Martucelli (1998), y Coulon (1995) respecto a que los alumnos tienen que aprender a vivir en la escuela y ser estudiantes.

Las instituciones que toman en cuenta las necesidades y puntos de vista de los estudiantes están en condiciones de ofrecer apoyos y servicios más efectivos que los beneficien. Por ello, resulta fundamental preguntarse:

¿Existen alumnos en los centros o sólo expedientes académicos y cuerpos disciplinados? Contar con la perspectiva del alumnado puede ayudarnos a mejorar la enseñanza, a tejer la conveniencia y a dotar de sentido su estancia en la escuela. Necesitamos revisar nuestra concepción y manera de relacionarnos con los menores, tratarlos como sujetos activos, entrar en diálogo con ellos (San Fabián, 2008: 27).

El autor precisa que "los centros son coaliciones de adultos, con frecuencia organizadas frente a los jóvenes" (*ibid*.: 28); más allá de evidenciar una problemática, invita a reflexionar y modificar la actitud para el trato con los estudiantes.

# Enfoque metodológico e instrumentos para recolectar la información

La metodología utilizada para esta investigación requirió los enfoques cuantitativo y cualitativo, el primero mediante la aplicación de una encuesta y el segundo con el uso de la entrevista y la observación participante.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y agosto de 2009, iniciando con la observación durante el curso de inducción, en los meses siguientes se efectuó la aplicación de la encuesta y las entrevistas.





Las actividades para recolectar la información se resumen de la siguiente manera:

- Observación llevada a cabo durante el curso de inducción para estudiantes de primer ingreso del calendario 2009A.
- Encuesta al total de la población estudiantil foránea del segundo semestre, mujeres y hombres de las cinco carreras con mayor antigüedad en el cusur, ciclo 2009A.
- Una entrevista por cada uno de los grupos a los que se encuestó.
- Entrevistas a los coordinadores de las carreras involucradas en este trabajo, así como a docentes y administrativos del cusur.

La observación se focalizó en la asistencia, intereses y preocupaciones mostradas por los estudiantes foráneos durante el curso de inducción. Con la intención de obtener información respecto a las condiciones de los estudiantes foráneos y las prácticas de integración universitaria, se decidió aplicar la encuesta al total de ellos, quienes cursaban los segundos semestres de las carreras de Derecho, Enfermería, Medicina veterinaria y zootecnia, Médico cirujano y partero y Psicología.

Elegir el primer año para aplicar las encuestas obedece a la idea de que en este periodo las prácticas de estudiantes foráneos se encauzan a la integración universitaria, ya que es cuando van a conocer la ciudad, buscar vivienda, posiblemente trabajo, medios de transporte, víveres y otros requerimientos que conlleva la vida estudiantil.

La encuesta se elaboró para captar las condiciones materiales de que disponen los estudiantes, así como el proceso de integración a la vida cotidiana de la institución y las prácticas de socialización. De lo anterior se desprenden las siguientes categorías: condiciones de los estudiantes, prácticas de socialización y prácticas institucionales.

La encuesta se aplicó en el aula, en horario de clase, con autorización de las autoridades universitarias y del profesor en turno. Se entrevistó a un estudiante de cada uno de los grupos seleccionados; el criterio de elección obedeció al interés mostrado por los estudiantes ante la investigación, quienes aceptaron la invitación a colaborar. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y transcritas para su análisis. De igual manera, se entrevistaron a los coordinadores de carrera y a los administrativos del cusur.





## Universo de estudio y sus características

En la carrera de Enfermería se encuestaron 32 alumnos, 31 en Medicina veterinaria y zootecnia, 23 en Derecho, 29 en Médico cirujano y partero, y 22 en Psicología, lo que da un total de 137 entrevistas.

La muestra se conforma por 72 mujeres (52.6%) y 61 hombres (44.5%), el resto no especificó su sexo. El rango de edad de esta población oscila entre 17 y 26 años, 43.1% tiene 18 y 19 años. La mayoría son solteros (91.2%), 3.6% casados, 2.9% vive en unión libre y uno es divorciado. Sólo cuatro (2.9%) estudiantes foráneos refieren tener hijos.

En lo que respecta al lugar de procedencia, se encontró que 74 alumnos vivían en alguno de los 28 municipios de influencia del cusur, 51 pertenecían a diversas poblaciones del estado de Jalisco (fuera de la región de influencia del cusur), 10 provienen de otros estados y dos no registraron su lugar de procedencia. En esta muestra no aparecen estudiantes extranjeros.

En cuanto a la residencia de los estudiantes durante la temporada escolar, 44 de viven en municipios alrededor de Zapotlán el Grande y 77, en Ciudad Guzmán.

Los familiares de los estudiantes foráneos cuentan con un nivel de escolaridad bajo, ya que 40.1% de sus madres y 28.5% de sus padres sólo cuentan con estudios de primaria. Al tiempo que 9.5% de las madres y 14.6% de los padres concluyeron la universidad. Del total de estudiantes foráneos encuestados (137), 12 tienen por lo menos un hermano que ha concluido estudios de educación media superior; 50, con estudios universitarios y cuatro, con estudios de posgrado.

CUADRO 2. Estudiantes entrevistados

Edad	Estado civil	Lugar de procedencia	Descripción	Clave
19	Casada	Sayula	Entrevista mujer Derecho	EMD
20	Soltera	Guadalajara	Entrevista mujer Enfermería	EME
19	Soltera	Autlán	Entrevista mujer Psicología	EMP
18	Soltero	Sayula	Entrevista hombre Medicina	ЕНМ
19	Soltero	Cocula	Entrevista hombre Veterinaria	EHV
_	_	-	Entrevista profesor asignatura	EPA





# **(**

# Prácticas de integración universitaria de los estudiantes foráneos del cusur

### Sus condiciones

En el proceso para integrarse a la universidad, juegan un papel muy importante los antecedentes personales y familiares de los estudiantes, sus condiciones de vida y los apoyos con los que cuentan.

A pesar de la baja escolaridad de los padres, en la mayoría de los casos los estudiantes foráneos de cusur y sus hermanos tienen acceso a la educación superior. Algunos de ellos reciben apoyo económico de sus padres, pero el monto es limitado. La falta de oportunidades de empleo o becas representan otro factor que deben superar los jóvenes y, muchas veces, sus familias. Los gastos aumentan y el ahorro aparece como una constante. Aunque para una gran parte de los jóvenes adquirir apoyo económico, una beca (alimenticia o de materiales) o asistencia puede significar la diferencia entre mantenerse estudiando o dejar la universidad, muchos lo ignoran:

Tengo entendido de becas, en Sayula también hay, pero no tengo conocimiento (EMD).

No, sólo con los que estoy, si un día me falta dinero, me prestan (EHV).

Los estudiantes señalan la falta de instancias de apoyo social a dónde acudir. El último testimonio hace referencia a la cuestión económica, en la que únicamente se puede recurrir a las redes de apoyo que los estudiantes foráneos establecen entre sí.

Las becas a las que pueden acceder los estudiantes del cusur son las emitidas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaria de Educación Superior, así como las que provienen del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes). En la UdeG, la Coordinación de Servicios Estudiantiles les ofrece los siguientes apoyos económicos: estímulos a estudiantes sobresalientes, actividades extracurriculares, grupos vulnerables y becas de idiomas. En el caso del cusur la beca que se brinda es para alimentación. Sin



<sup>6</sup> Información tomada de la página web de dicha Coordinación de la Universidad de Guadalajara, el 24 de mayo de 2009.



embargo, estas becas no se asignan de manera inmediata, sino que deben tramitarse y, muchas veces, pasa más de un año para tener acceso a ellas.

Los empleos que se ofertan en Ciudad Guzmán, y que pueden aprovechar los estudiantes (por cuestiones de horarios y experiencia), se asocian con el giro de los servicios en ventas o comida. Otra opción para muchos de los foráneos es trasladarse a su comunidad de origen para trabajar el fin de semana (por lo general en un negocio familiar o en el campo), lo que implica también ver a su familia y convivir con ella.

Si bien las condiciones geográficas, las distancias y el acceso a Ciudad Guzmán representan un aspecto positivo para integrarse al cusur, no sucede así en el caso de la comunidad y los servicios locales, pues al parecer son pocas las redes sociales que se establecen en torno a ellos.

En las colonias que rodean al Centro Universitario Sur se encuentran numerosas casas de asistencia o en renta para estudiantes, lo que reporta un beneficio en cuanto al tiempo que invierten en el traslado quienes radican en Ciudad Guzmán. Las viviendas para estudiantes en su mayoría ofrecen acceso a la cocina, algunas con horario restringido y otras no permiten utilizarla o no cuentan con una. Incluir los alimentos en el pago de renta es una opción más en la estancia estudiantil, o bien cocinar ellos mismos; sin embargo, la carga horaria o carecer de práctica culinaria mantienen a los estudiantes foráneos, dicho en sus palabras, "extrañando a mamá". Sin duda, la estancia estudiantil también es un periodo que puede contribuir a mejorar los hábitos. Por otro lado "la hora de la comida" podría ser una oportunidad para facilitar la socialización entre los grupos de amigos o compañeros, cuando se reúnen a realizar tareas o simplemente para no comer solos.

Para un estudiante foráneo, la necesidad de transporte tiene dos variantes: local, que implica el traslado de su vivienda a la escuela, o externo, de Ciudad Guzmán a su comunidad de origen, ya sea para el fin de semana, periodos vacacionales o el transporte diario si la distancia entre su vivienda familiar y el cusur lo amerita.

De los estudiantes foráneos, 63 (46.0%) viven a 10 o 30 minutos de distancia de la universidad, pero 11 (8.0%) requieren más de una hora para llegar.

El descuento de 50% que les aplican los transportes urbanos a los estudiantes al presentar su credencial reviste una ventaja para su economía, lo mismo ocurre con las rutas foráneas, aunque sólo tiene vigencia durante el periodo va-





cacional. Por ello, algunos acuerdan para compartir su automóvil, facilitándoles la movilidad. En las entrevistas, esto expresan sobre el transporte:

Me vengo en coche, venimos dos personas, pagamos la gasolina entre los dos, 150 entre los dos, y eso ya nos sirve para venirnos y regresar (EME).

El transporte, ¡achh!, medio complicado, estoy en la asociación y a veces no pasa el camión que ya te deja, no estoy acostumbrada a irme de *raite*, entonces ya es un gasto extra en los camiones del sur no te hace descuento, sólo en vacaciones y cosas así, sí medio complicado (EMD).

Con los camiones se me facilita, sólo cuando me deja es así de ¡uff!, tengo que esperar y mis cosas que tengo que hacer allá pendientes, ya es una preocupación más (EMD).

En los camiones [urbanos], como casi no viajaba así, pues tenía que andar preguntando o si que *me largaban* o tenía que caminar mucho cuando me bajaba antes de donde tenía que ser (EHV).

#### Prácticas de socialización

La relación con los amigos es un aspecto muy importante para el estudiante foráneo, ya que se configura en el círculo de nexos más próximos y sustituye, de alguna manera, a la familia. Contar con amigos cercanos facilita el proceso de integración a la universidad; la soledad, en cambio, pone en riesgo la permanencia.

También fue posible encontrar una diferencia entre los estudiantes locales y foráneos, pues con la distancia, la relación con la familia cambia y este último cuenta con mayor libertad, como lo expresan algunos de ellos:

Noto la diferencia porque los que son de aquí, de Guzmán, que iban a la prepa de aquí mismo. En parte madurar, ya sabes que tu casa está lejos. Eres una persona más responsable y te hace madurar, en cambio, si sigues con el mismo ambiente, no cambias nada, siguen en el mismo ritmo (EMD).

Sí, yo siento que sí hay diferencias en los que viven aquí, los que venimos de fuera pues tenemos más libertad como de salirnos y eso. Porque sí, he notado cuando salimos con amigos, los que viven aquí dicen: "ya me tengo que ir" (EMP).







Vengo de mi familia que es así como que no te dejan salir y eso pues sí te impulsa a realmente echarle ganas de estar aquí (EMP).

Se me hizo algo difícil cuando le dije a mis papás, porque a ellos les preocupaba mucho que mi novio estaba aquí, entonces ellos pensaban que yo a lo que venía era nada más a estar con él. Eso es lo que ellos pensaban, pero yo les dije, denme un semestre y van a ver, yo les voy a demostrar que mis calificaciones no son malas, y les voy a demostrar que no es así, que no es lo que ustedes piensan. Y pienso hacerla (EME).

La familia es el principal sostén emocional de los estudiantes foráneos del cusur y, en su mayoría, también el económico. Acudir los fines de semana al hogar significa para muchos colaborar en el negocio familiar, recibir afecto y aportación económica.

Según lo refieren ellos mismos, la madre es la más angustiada ante la partida del hijo a la universidad; se asume incluso que para el joven y su familia era un "asunto de lágrimas". A la vez, la madre se expone como la persona que brinda mayor colaboración económica y moral para con los jóvenes.

Aunque el origen de la migración estudiantil provenga de una búsqueda hacia mejores condiciones de vida, mientras se es estudiante se deben encarar numerosos retos físicos y mentales, como a continuación se indica:

Una de las cosas más difíciles de venirme a estudiar es que estuve muy deprimido, de hecho apenas me estoy recuperando [...] llegué a faltar a la escuela porque no tenía ganas de levantarme, decía "no puedo", me sentía como aislado; fue mucho muy difícil acostumbrarme al cambio. Venir a la escuela, llegaba tarde, no venía y apenas otra vez estoy como recuperando mi motivación y mis ánimos. Pienso "bueno yo quiero estar aquí", de dónde puedo me motivo. Otra cosa es que no veía a mi familia, que estaba sólo, no veía a mis amigos, como lo que yo tenía en mi lugar de origen (EHM).

La soledad, la depresión, las presiones académicas o económicas dificultan el proceso de integración.

En lo que respecta a la vida social en el nuevo lugar de residencia, se advirtió que es mínima la asistencia a eventos municipales o de la comunidad. El consumo televisivo es la práctica más común, a diferencia de escuchar música







o radio; asimismo, la lectura, a menos que sea por obligación, también parece trasladarse a segundo plano.

El trato con los habitantes de la ciudad se establece sobre todo como prestadores de productos y servicios:

La gente tiene cuidado con los bienes inmuebles, les dicen "te voy a rentar la casa, pero a un precio más amplio, por si llegan a dejarla o si la van a deteriorar" (EPA).

Aquí no hablo casi con nadie, si acaso con la señora de la tienda (ЕНМ).

Los estudiantes foráneos se reúnen principalmente en la biblioteca, las aulas de clase, el centro de cómputo y otros laboratorios, o fuera de ellos, la cafetería, los cocos, el árbol, El bache y El 446,7 en casas de compañeros y amigos o amigas, entre otros. La limitación económica puede incidir en que los estudiantes prefieran realizar sus convivencias en casa, o bien puede ser que desconozcan las áreas de recreo en la comunidad. Es factible que las personas con quienes se habita influyan también en el tipo de lugares o fiestas a las cuales acuden, o en la decisión de no hacerlo. Es decir, si los compañeros de vivienda son "fiesteros o enfiestados", reciben invitaciones continuas; en cambio, si son "estudiosos o dedicados", las oportunidades de distracción son menores.

Entre los eventos sociales más comunes para los estudiantes foráneos del cusur destacan: "el toro de once" y "las bienvenidas", mismas que consisten en actos recreativos contemplados en el estatuto de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), como un derecho que tiene el estudiante al ingresar a la Universidad de Guadalajara (UdeG). En algunas ocasiones, el comité estudiantil toma las riendas del festejo o cede el derecho de organizarlo a los integrantes del segundo semestre. No existe un orden para esta festividad, por el contrario, cada carrera le imprime su toque original, puede llevarse a cabo con música de banda o electrónica, puede o no haber comida, en ocasiones se celebra en un balneario o salón de baile, el ingenio varía, de acuerdo con los organizadores en





<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> El Bache es un bar y salón de baile amenizado con música de banda, funciona sobre todo los fines de semana y en eventos especiales para dar bienvenidas o despedidas a los semestres. El 446 es un bar.

<sup>8 &</sup>quot;El toro de once" es un evento anual, se lleva a cabo en el mes de octubre como tradición en el marco de la feria local, ese día los estudiantes de Medicina veterinaria se visten de "chicas toreras" y persiguen a estudiantes de otras carreras por el cusur, posteriormente hacen un recorrido por la ciudad con música de banda y bebidas, mismo que culmina en el lienzo charro, donde jinetean y juegan con becerros.



turno. Es en estas fiestas donde conocen a sus compañeros de carrera y establecen redes con otros estudiantes.

Las posadas, certámenes y graduaciones también son actividades constantes entre ellos, aunque poco las mencionaron, quizá por la temporada en que se efectuó este estudio las perciben como un evento lejano o bien aún no lo tomaban en cuenta.

#### Prácticas institucionales

Cuando el estudiante foráneo decide ingresar a la institución, tiene que realizar una serie de trámites para cumplir con los requisitos; es por medio de las redes sociales donde ellos obtienen la mayor orientación en este proceso. Con el fin de facilitar su integración, el cusur ofrece a sus estudiantes de primer ingreso un curso de inducción que se lleva a cabo en la primera semana de actividades, un programa de tutorías y otro de becas institucionales. El segundo consiste en el acompañamiento de un docente en tres etapas: durante el primer semestre a manera de inducción; del segundo al penúltimo, con tutoría de trayectoria y, en el último ciclo, con tutoría de egreso.

Sobre el curso de inducción, es preciso señalar que los estudiantes recién aceptados, en especial los foráneos, en ocasiones dividen su atención entre lo que expone este curso, sus clases y la logística para llegar al hotel, la casa del familiar o amigo que les brindará alojamiento de forma momentánea o a lo largo del periodo de estudios, lo que disminuye de manera considerable el aprovechamiento de dicho curso. Aun iniciadas las actividades académicas, los jóvenes deben buscar un lugar definitivo para vivir y, simultáneamente, responder a las tareas escolares, con los recursos que tienen a su alcance y, muchas veces, sin tener todavía acceso a los servicios de cómputo y a la biblioteca.

Asimismo, los estudiantes foráneos expresaron que el curso de inducción les proporcionó aprendizajes de interés general, pero que en esos momentos algunas actividades le restaban atención o los distraían de sus objetivos inmediatos, que en ese momento implicaban resolver su estancia en la comunidad (encontrar vivienda, conocer la ciudad y los medios de transporte o servicios), más que en la universidad. Lo anterior permite apuntar que si bien el curso de inducción aporta un conocimiento de la institución y sus funciones, deja de lado la orientación respecto a las condiciones externas a ella, las cuales son de suma importancia para el bienestar de los estudiantes dentro de la misma.







La experiencia de los jóvenes foráneos acerca de este curso se expresa a continuación:

En los cursos, llegas bien novato, si quieres estar a tiempo los camiones se vienen desde las seis de la mañana. Siento que lo hicieron... muy separados los tiempos, estaría mejor todo junto para los que venían de fuera. Porque en eso no se fijaron (EMD).<sup>9</sup>

Tuvimos un curso de inducción, la primer semana hubo una bienvenida en el auditorio, nos dieron un panorama general [...] orientación de con quién teníamos que ir si teníamos algún problema, con el coordinador de carrera, si él no lo soluciona, buscar ayuda por otro lado, también el programa de tutorías, que íbamos a tener un tutor, también los servicios que hay en la biblioteca, el centro de cómputo, la base de datos en línea (EHM).

La tutoría es una opción que también aporta a la integración de los estudiantes foráneos al cusur, presenta dos modalidades: a) el profesor funge como tutor y guía del estudiante, y b) son los mismos pares quienes se encargan de facilitar el proceso de integración.

En las entrevistas, los estudiantes manifiestan respecto a las tutorías:

Sí tenía tutor pero no sabía quién era, después lo descubrí, hasta cuando me tocó que me diera clases, ya ves que hay clases por bloque y me tocó que me diera Sociología y ya era un rato más de maestro y de tutor y me gustó mucho, me ayudó (EME).

No seguí, porque, sabe, había escuchado que nada más eran en primer semestre. Simplemente, platicaba de cómo me sentía en la escuela, si tenía problemas en alguna materia o con algún maestro. También como me sentía en mi casa, si mis papás me apoyaban, cosas así (EME).

Los testimonios respecto a la tutoría se alejan del objetivo institucional; al parecer, la información llega a los estudiantes, pero no hay interés. Existen los estatutos, se lanza la convocatoria, se establecen algunas parejas o grupos, así





 $<sup>^{9}</sup>$  Los códigos de los testimonios se encuentran en el Cuadro 1.



como acuerdos para seguir trabajando, pero la mayoría no lo hace y tampoco se estudia su éxito o fracaso. Si bien la tutoría formal puede apoyar al estudiante en su integración, en algunos casos la fórmula no surte efecto al no ser considerada una obligación o no valorar su utilidad.

En las actividades de inducción y tutoría, la labor del coordinador de carrera, como figura institucional cercana a los estudiantes foráneos, cobra gran importancia en torno a la integración estudiantil. Es él quien inicia el proceso de inducción y continúa como guía e interventor en posibles problemáticas que enfrente tanto el estudiante como su grupo.

El primer acercamiento que tienen los estudiantes cuando vienen a estudiar son los coordinadores [...] son las personas que los orientan en la vida universitaria, sobre las modificaciones que tienen en el campo profesional [...] pero también los profesores que participan en el curso de inducción nos mandan llamar a dar charlas, en particular por las tutorías (EPA).

Además de los coordinadores y tutores, otros profesores o investigadores auxilian a los estudiantes foráneos en la tarea de integrarse. En ocasiones, la interacción entre ellos comienza con la asignación de una beca, por afinidad personal o recomendación de otros compañeros.

Por otra parte, el cusur dispone del Laboratorio de Evaluación e Intervención Psicológica, que se mantiene como un apoyo permanente para estudiantes de todas las carreras en las problemáticas que se les puedan presentar. Si bien, sus registros no poseen estadísticas acerca del lugar de procedencia de los estudiantes, establece una diferenciación respecto a los motivos de consulta; los cuales varían: "mientras que un estudiante local puede venir en búsqueda de orientación vocacional, un foráneo acude en solicitud de solución de problemas familiares o existenciales, incluso" señala el personal responsable.

Los trabajadores administrativos opinan respecto al cambio de vida en los estudiantes:

Otro cambio sería la vida institucional, ahí se van a ir dando cuenta poco a poco, cómo la vida se va modificando, que no es lo mismo estar en la universidad que estar en un bachillerato, estar en su casa con su familia, a estar fuera de su casa, se empiezan a generar una serie de necesidades pero también una serie de obligaciones que también los chicos van tomando en serio y que van cubriendo poco a poco, creo que son las etapas de maduración de cada uno de ellos (EPA).







Los cambios que detectan los administrativos en los estudiantes foráneos se expresan en madurez académica y profesional, así como personal. Cuando el estudiante promedio ingresa al cusur, mantienen prácticas del bachillerato, a medida que se integra en su nueva institución las modifica en pro de su integración.

### Conclusiones

Este trabajo muestra lo que implica para un estudiante foráneo asistir a la universidad. Saber que atrás queda familia, amigos, pareja, casa y comodidades, y optar por responsabilidades, compromisos y aprendizajes es aventurarse a lo desconocido y dominarlo, es integrarse y apostarle a obtener más de lo que se dejó atrás. Si bien hay pérdidas y dificultades, también hay ganancias, quizá lo que más se valora es la libertad y sentirse parte de la universidad.

Por la propia voz de los estudiantes foráneos, se sabe que los amigos y la familia son los que más ayuda les brindan en este proceso de integración, en tanto que la comunidad y los vecinos se mantienen relativamente ausentes, en especial durante los momentos difíciles. Sin embargo, el apoyo institucional puede marcar la diferencia entre una rápida o nula integración, ya sea por medio de un adecuado curso de inducción o de eficientes programas de tutoría. Asimismo, los apoyos materiales reportarían un beneficio considerable, por ejemplo, en materia de vivienda y transporte (por parte de la comunidad: empresarios, gobiernos, población). Su injerencia podría cambiar las dificultades que refieren y enfrentan los estudiantes foráneos del cusur. De igual manera, se revela la importancia de que las instituciones ofrezcan apoyos administrativos y de orientación para que los jóvenes puedan resolver de efectivamente sus necesidades materiales.

Por otro lado, el aumento en la matrícula que se visualiza para el cusur es una tarea para la cual no parece estar preparada la comunidad de Ciudad Guzmán. Resulta necesario que se diseñen políticas y se gestionen recursos a nivel universitario e intermunicipal para solucionar los requerimientos en torno a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, traducidos en espacios más adecuados de vivienda, servicios de transporte y lugares para su estudio y esparcimiento. Así como proveer orientación y ayuda a los jóvenes foráneos, generar redes sociales de apoyo, oferta de actividades que puedan moldear las sus prácticas, socializar, ser parte de la universidad y de una comunidad incluyente.







Es importante destacar que son escasos los estudios sobre las condiciones de vida de los estudiantes, como costo y tipo de vivienda, medios de transporte, condiciones para estudiar, uso y acceso a bibliotecas, a internet, lugares de diversión, ocio o recreación que frecuentan. Por otra parte, tampoco se han investigado los ingresos que se generan a raíz de la incorporación estudiantil a la comunidad; esto es, la derrama económica que representa su presencia y, menos aún, cuál es el destino de los estudiantes foráneos una vez que concluyen sus estudios. De esta manera, se abre una fructífera línea de investigación con la que se pueda dar cuenta puntualmente de las condiciones que viven los estudiantes foráneos.

Por último, se asume que la información contenida en esta investigación resulta una modesta prueba dentro de las múltiples experiencias que viven los universitarios foráneos. Sin embargo, se presenta como fuente y base de futuras investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- Consejo Estatal de Población (2011). *Jalisco en cifras. Una visión de los resultados del Censo de Población 2010 y desde los programas públicos.* México.
- Coulon, Alain (1995). Etnometodología y educación. España, Paidós.
- Centro Universitario del Sur (cusur). Página oficial y gaceta del cusur digital. México. www.cusur.udg.mx
- Dabas, Elina (2005). Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales. Argentina, Paidós.
- De Garay, Adrián (2004). *Integración de jóvenes en sistemas universitarios. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural.* México, Ediciones Pomares.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* España, Losada.
- Etienne, Patricia y Adriana Fierros (2007). "Centro Universitario del Sur. Origen y evolución". México, UdeG.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011). *Perspectiva Estadística*. Jalisco. México.
- Lofficier, Arlette (1994). Éxito en los estudios, tres actitudes imprescindibles para el estudiante. Madrid, Narce.
- Miranda, Roberto (2009). Los desheredados: cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, UdeG.
- San Fabián, José (2008). "La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay al-





- guien ahí?", en Organización y Gestión Educativa, núm. 5. España. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- Servetto, Silvia (1996). La elección de carreras en el último año de secundaria: un estudio de casos (Tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación Socioantropológica). Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados.
- Velázquez, Luz María (2007). "Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.* México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM Y FES-I UNAM, pp. 44-68.







## CAPÍTULO 6

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE EL SER UNIVERSITARIO<sup>1</sup>

Magaly Hernández Aragón

## Introducción

Una de las demandas sociales de hoy en día es el reconocimiento de las perspectivas multiculturales y, en general, de la diversidad social y cultural en distintos niveles. El presente trabajo se enfoca en una de las temáticas que forma parte de la diversidad cultural étnica que caracteriza a nuestro país, sobre todo, al estado de Oaxaca y, por ende, a cada una de las instituciones sociales que lo conforman, como es el caso de la presencia de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Este es un estado con una fuerte presencia de grupos étnicos. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, Oaxaca cuenta con una población de origen étnico de 1 165 186 habitantes, distribuida en sus ocho regiones (INEGI, 2010), lo cual representa 34.2% de la población total del estado.<sup>2</sup> Cabe

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La presente investigación se deriva del trabajo de tesis *Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas de la UABJO sobre el* ser universitario, realizada para obtener el grado de Maestría en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Aunque cabe aclarar que tales cifras en sí mismas no indican la situación indígena real que prevalece en Oaxaca, ya que, por ejemplo, una persona no puede hablar una "lengua indígena", pero sí compartir ciertas prácticas culturales y étnicas que caracterizan a las "comunidades indígenas"; sin embargo, tal cantidad implica, por lo menos, una aproximación para dimensionar las situaciones que de ello se deducen.



destacar que lo importante no es el número, sino las implicaciones que dicha situación propicia en cada uno de los ámbitos sociales donde se desenvuelve dicha población.

Es natural que una de las peculiaridades de la UABJO, al ubicarse en un espacio con una fuerte diversidad étnica, sea la presencia de estudiantes indígenas. Así, de acuerdo con el estudio socioeconómico que se realiza al inicio de cada ciclo escolar, hay 16 756 estudiantes en toda la universidad que dijeron pertenecer a una etnia de Oaxaca y hablar alguna lengua indígena.

Ante este panorama, el objetivo planteado en el presente capítulo es dar cuenta de una particularidad que se deriva de la presencia indígena en esta universidad; en concreto, conocer las representaciones sociales de los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca sobre *ser universitario*.

En la primera parte del capítulo se presenta el planteamiento del problema, así como los aspectos teóricos y metodológicos que dieron sustento a esta investigación, posteriormente se exponen los resultados obtenidos.

# Planteamiento del problema

En el campo de la investigación educativa, la figura del estudiante ha transitado por diferentes posicionamientos teóricos. En los años sesenta y setenta del siglo pasado, éstos sólo se consideraban como receptores, sujetos pasivos de las políticas educativas nacionales, estatales y/o locales. A principios de los años noventa, la situación se tornó un tanto distinta al concebirlos como actores de sus propias vivencias (Guzmán y Saucedo, 2005: 649-656); esto es, se les empezó a concebir como sujetos activos y constructores de sus propias experiencias escolares (Dubet, 1998: 79).<sup>3</sup> Así, al asumir que los estudiantes son sujetos que brindan vida a la escuela, resulta relevante el análisis de su condición, del significado que éstos construyen con cada una de las experiencias durante su trayecto formativo. Para ello, se requiere partir de sus propias vivencias, darles el derecho de expresar sus propias voces, por medio del conocimiento que producen día a día, generado desde lo que Moscovici llamó *sentido común*.

Tratar de entender la condición del *ser estudiante* implica concebirlos como sujetos autónomos, con voz propia y capacidad crítica, aptos para generar



<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Se entiende por *experiencias escolares* "la manera en que los actores combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet, 1998).



sus respectivas experiencias durante su paso por la escuela. Por ende, cuando se aborda el tema de la condición estudiantil, el estudio se focaliza en el conocimiento y análisis de las diferentes experiencias que construyen en torno a su inserción en el ámbito escolar, como lo menciona Dubet (1998: 15):

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Por tanto, captar las construcciones que los estudiantes realizan implica reconocer la importancia de las diferentes situaciones que los rodean, así como sus propios procesamientos que efectúan para internalizar las experiencias sociales y escolares, toda vez que cada sujeto construye y es construido por su realidad social (Schütz, 2003: 35).

La condición estudiantil va íntimamente ligada a una serie de factores tantos internos, propios del sujeto, como externos, los aportados por el sistema escolar y social. Partiendo de la importancia que guardan las especificidades de cada sujeto para comprender las experiencias escolares que construye y las condiciones estudiantiles en que éstos se desarrollan, la presente investigación se enfoca en específico a los universitarios indígenas, bajo el entendido que su condición como indígena les brinda ciertas características para ver y entender el mundo de una manera distinta. No mejor ni peor que los *no indígenas*, simplemente diferentes, debido a las condiciones particulares que circunscriben su condición indígena, ya que, como menciona Giovanni Sartori:

...bajo la expresión 'cultura' no todo es cultura. Y debe quedar claro que una diversidad cultural no es una diversidad étnica: son dos cosas distintas [...] una identidad étnica no sólo es racial, sino también una identidad basada en características lingüísticas, de costumbres y de tradiciones culturales (Sartori, 2001: 70-72).

Si se parte de la idea que cada acercamiento teórico a *lo indígena* refleja la ideología de una sociedad en un espacio y tiempo específico, así como los intereses y visiones particulares de los autores que respaldan cada concepción, se tendrá una infinidad de nociones que refieren lo que significa ser indígena.









Acepciones que se han situado en diferentes perspectivas, desde aquellas que centraron el significado en la cuestión racial, hasta las que se han situado en el ser comunal que sustentan los pensamientos y acciones de los indígenas.

De acuerdo con este último punto, cabría analizar las coincidencias o diferencias entre las construcciones teóricas realizadas sobre lo indígena y los significados que los indígenas poseen sobre ellos mismos, aunque según Bonfil (1994: 13), muchas veces estos significados pasen desapercibidos o sean desvalorizados. Estos saberes, como todo constructo teórico-abstracto que representan, requieren un proceso analítico-interpretativo, ya que éstos se encuentran arraigados en cada acción, pensamiento y sentimiento que refieren y caracterizan la vida cotidiana de los indígenas. De ahí se deriva la importancia de entender lo indígena, pero desde su propia visión, para tener un acercamiento a sus lógicas de ver y entender el mundo, de conocer y comprender sus representaciones sociales forjadas de la realidad en la que se circunscriben. Lo anterior adquiere mayor peso si se considera que el estudio de las representaciones sociales permite reconocer "los modos y procesos de constitución del pensamiento social" (Abric, 2004a: 54), en tanto proceso constituido como constituyente, ya que no sólo es producto de la realidad social, sino que también estas representaciones producen efectos en la misma realidad que la produce.

En la actualidad son cada vez más los jóvenes indígenas que se insertan en diversos campos o instituciones sociales, donde la universidad no puede ser la excepción. Precisamente, la presente investigación sitúa como sujetos de estudio a los estudiantes *indígenas universitarios*, con el objetivo de conocer y analizar las representaciones sociales que éstos poseen sobre el *ser universitario*, enfocándose de forma concreta en los estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Introducirse en este estudio implica conocer el pensamiento social que los estudiantes indígenas poseen al asumirse como universitarios, permitiendo, de esta manera, conocer si se antepone lo indígena ante lo universitario o bien lo universitario ante lo indígena, así como conocer y analizar las representaciones sociales que sustentan lo indígena y lo universitario.





#### Fundamentación teórica

# Condición estudiantil y condición indígena

Centrar el presente estudio en el conocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre *ser universitario*, significa adentrarse en un complejo mundo que invita a reflexionar sobre las implicaciones que genera *la condición* de *ser estudiante indígena*, circunscrita no sólo en un espacio universitario, sino integrando factores sociales, económicos y políticos que coadyuvan a la construcción de determinadas experiencias escolares. La figura del estudiante se establece como el principal objeto de estudio, concibiéndolo como el actor protagónico que construye sus propias experiencias escolares, debido al contacto que mantiene, entre otros aspectos, con las condiciones que derivan del sistema escolar y social (Dubet, 1998).

Como continuidad de las nociones que destacan las múltiples circunstancias estudiantiles, se encuentra el reconocimiento de la condición indígena, esto es, cuando además de situarlos como jóvenes, estudiantes, también sus experiencias escolares son determinadas por su condición indígena; condición que, de una u otra manera, establecerá modos o modelos específicos de apropiación identitaria. Dicha condición adquiere fundamental importancia sobre todo en los escenarios actuales y en los contextos sociales propios de México, en general, y de Oaxaca, en particular, donde una gran parte de la población estudiantil posee una marcada pertenencia indígena, lo que influye en la construcción de las experiencias estudiantiles.

Es necesario puntualizar que la presente investigación concibe a los estudiantes indígenas como aquellos jóvenes de origen indígena que se encuentran inscritos en una institución educativa y comparten todas las condiciones que implica *ser estudiante*; al mismo tiempo, dicha condición es permeada por las especificidades culturales que su origen indígena le demanda.

#### Las representaciones sociales

Abordar el estudio de las experiencias que los estudiantes indígenas universitarios construyen día a día implica remontarse a múltiples y variadas teorías. Una de ellas es precisamente la de las representaciones sociales; la cual poco a poco ha ganado terreno en el campo de la investigación social. Lo característico de







esta teoría se encuentra en el significado e importancia que le brinda al *sentido común*, al conocimiento que se promueve en y desde lo cotidiano, de donde las personas parten y se ubican para interaccionar con un mundo social cada vez más cambiante.

El surgimiento de la teoría de las representaciones sociales, con Serge Moscovici (1979), estableció una nueva mirada al estudio de los fenómenos sociales. Su consolidación como constructo teórico se sustentó en los principios epistemológicos y metodológicos de otras nociones o teorías. Una de ellas, la más inmediata, se encuentra en el concepto *representaciones colectivas* establecido por Durkheim en 1898. Con el paso de los años, se realizaron varias investigaciones en este campo de estudio; sin embargo, en 1961 surgió un concepto que, apoyándose en la teoría de este autor, aportó un enfoque distinto a la noción de representaciones colectivas: las representaciones sociales.

Esta última noción ha trastocado diferentes campos de estudio, debido a sus múltiples implicaciones. Ibáñez señala que las representaciones sociales son un "concepto híbrido, complejo, polifacético, difícil de encerrar en una expresión condensada", situándolo como un "concepto marco que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos precisamente definidos" (Ibáñez, 1994: 171-176). De ahí que el concepto de representaciones sociales no posea un solo significado, sino diferentes acepciones que permiten el acercamiento a algunas de las diversas conceptualizaciones que se construyen.

En este marco de ideas, no es difícil entender por qué las representaciones sociales son perennes, constantes y omnipresentes, teniendo así que "...están escritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese *habitus* del que hablan los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmo humano del macrocosmo físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura" (Moscovici, 2002: 709).

Una función que forma parte de la esencia de las representaciones sociales es precisamente la de permitir o producir una comunicación social, esto es, intercambiar y generar patrones lingüísticos con una base semiótica e ideológica que favorece la transmisión de ideas, produciendo de esta manera un entramado de relaciones sociales, debido a que "...los intercambios verbales de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüís-





tico. Exigen que se comparta un mismo trasfondo de representaciones sociales, aunque sea para expresar posturas contrapuestas" (Ibáñez, 1994: 191).

Continuando con las funciones de las representaciones sociales, Abric (2004b: 15-18) sitúa cuatro específicas: de saber, identitarias, de orientación y de justificación. Todas ellas determinan y brindan un aporte explicativo del sentido que posee la estructura cognitiva y social de las representaciones sociales, tanto en su constitución como en su efecto.

Para analizar la formación de las representaciones sociales y comprender su mecanismo de desarrollo y extensión, se hace necesario integrar en su análisis tanto el componente cognitivo (procesamiento interno) como el social (el cual le brinda el sentido y significado de la representación forjada). Dos componentes que, aunados a los procesos de objetivación y anclaje, permiten que las representaciones cuenten con una estructura social y cognitiva sólida, digna de ser catalogada como teoría. De igual manera, es preciso considerar que las representaciones sociales se constituyen en una estructura y organización en la que intervienen todos los elementos de los cuales se conforma, como informaciones, creencias, opiniones y actitudes hacia el objeto dado; de ahí que "la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significante", en la que se implican una serie de elementos. Al respecto, Abric (2004b: 13-18) plantea como componentes de las representaciones sociales el núcleo central y los elementos periféricos, formando un doble sistema en su estructura.

La existencia y función que desempeña el núcleo central en la configuración de una representación social es decisiva, al grado que una representación se conforma y adquiere sentido a partir de la existencia de éste, donde sin duda el *objeto representado* desempeña una función primordial, estableciéndose así una relación dialéctica entre ambos elementos estructurantes. En tanto, "el núcleo central va a depender de la naturaleza del objeto representado; la relación que el sujeto o grupo mantiene con el objeto; así como por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo" (Abric, 2004b: 22). De donde se desprende que sea el núcleo central el que determina el sentido de las representaciones sociales, permitiendo identificar no sólo el objeto de la representación, sino también todos los elementos históricos, sociológicos e ideológicos que distinguen a un objeto representado, en un contexto global que define a un sistema social dado, en el que se construyen ciertas representaciones sociales (Abric, 2004b: 26).







# Referentes metodológicos

La teoría de las representaciones sociales parte del soporte de dos principios epistemológicos fundamentales. El primero concibe que el conocimiento implica una construcción social, mientras que el segundo reivindica el conocimiento que se construye día a día, por medio del cual las personas se apropian de los saberes científicos o especializados, que permite interactuar con la realidad que les rodea. Al producto de este proceso cognitivo se le conoce como saber común.

Emprender el estudio de las representaciones sociales enfocado a cualquier población, implica adentrarse en los pensamientos que poseen las personas respecto a algo o alguien, esto es, conocer el qué y por qué del conocimiento ordinario que construyen día a día; sin embargo, el sentido común no puede entenderse si no se analiza el contexto y las condiciones sociales que rodean tanto a la persona que genera la representación como al objeto representado, de allí, la complejidad que reviste su estudio.

Abric (2004a: 53) plantea que el estudio de las representaciones sociales presenta dos grandes problemas metodológicos: la recolección de las representaciones y el análisis de los datos obtenidos, aunque reconoce que la atención primaria debe ser brindada a lo primero, ya que "...es evidente que el tipo de informaciones recogidas, su calidad y su pertinencia determinan directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados".

De acuerdo con el objeto de estudio y con el sustento teórico de esta investigación, la atención se centra en los siguientes aspectos:

- a) Identificación del contenido de la representación.
- b) Estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
- c) Determinación y control del núcleo central (Abric, 2004a: 54).

Obtener estos elementos permitirá establecer un acercamiento al desarrollo de nuestro problema de investigación, mismo que indudablemente, siguiendo las bases de las representaciones sociales, responderá a poblaciones, contextos y necesidades específicas.

#### Instrumentos para recolectar información

Con el fin de obtener la información, se diseñó un cuestionario en el que se contempló tanto lo referido a las representaciones sociales que poseen los estu-







diantes sobre la universidad, como lo que concierne a las representaciones sociales generadas sobre el *ser estudiante universitario*. Dicho cuestionario incluyó preguntas correspondientes a los métodos interrogativos y asociativos. Las primeras buscan "recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio, que puede ser verbal o figurativa, mientras que las segundas buscan una expresión verbal que puede ser más espontánea, menos controlada y así por hipótesis, más auténtica" (Abric, 2004a:55-63). Antes de su aplicación definitiva, el cuestionario se probó en campo y fue contestado en las propias instalaciones de la UABJO.

#### Población de estudio

Para determinar a la población de estudio de acuerdo con la condición indígena, se tomaron como base dos indicadores: la denominada *autoadscripción*, esto es, asumirse como indígena y el habla de una lengua indígena; si bien es cierto que la lengua indígena no determina la adscripción, implica cierto grado de pertenencia a una comunidad indígena.

Para fijar la población de estudio, se solicitó información a la Dirección de Redes, Telecomunicaciones e Informática de la UABJO, toda vez que ellos tienen acceso a la información que solicitan a los estudiantes al inscribirse. De acuerdo con los datos proporcionados por esta Dirección, de 2006 a 2010 se contabilizan cerca de 16 756 estudiantes en toda la Universidad, quienes dijeron pertenecer a una etnia de Oaxaca y hablar alguna lengua indígena (Tabla 1).

TABLA 1. Población de estudiantes indígenas en la UABJO

Lengua	Descripción	Sexo	Total
1	Aguacateco	F	24
1	Aguacateco	M	32
2	Amuzgo o tzjon noam	F	11
2	Amuzgo o tzjon noam	M	12
74	Cantonés	F	265
74	Cantonés	M	239
8	Chatino o cha'cña	F	10

Continúa...

07/10/13 17:19





J	D

Lengua	Descripción	Sexo	Total
8	Chatino o cha'cña	M	425
9	Chichimeca jonaz o ezar	M	321
10	Chinanteco o tsa jujmi	F	17
10	Chinanteco o tsa jujmi	M	14
11	Chocho o chocholteco o ngigua	F	2
11	Chocho o chocholteco o ngigua	M	37
12	Chol o ch'ol	F	62
13	Chontal de oaxaca o slijuala	F	14
13	Chontal de oaxaca o slijuala	M	6
14	Chontal de tabasco o yokoťan	M	40
4	Cochimi o tipai	F	28
7	Cuicateco o nduudu yu	F	6
7	Cuicateco o nduudu yu	M	140
17	Huasteco o tenek	M	143
18	Huave o mero ikooc	F	8
18	Huave o mero ikooc	M	5
19	Huichol o wirrarica	M	217
30	Matlatzinca o botuna	F	223
34	Mazateco o en nima	F	1 056
34	Mazateco o en nima	M	934
35	Mixe o ayuuk ja'ay	F	1 491
35	Mixe o ayuuk ja'ay	M	1 850
36	Mixteco o tu'un savi	F	27
36	Mixteco o tu'un savi	M	12
38	Náhuatl o mexicano	F	10
38	Náhuatl o mexicano	M	9
39	Ocuilteco o tlahuica	M	6
43	Papago o tohono o'otam	F	24

Continúa...





C	D

Lengua	Descripción	Sexo	Total
44	Pima o o'oba	M	28
46	Popoluca o nunda j yi	F	6
46	Popoluca o nunda j yi	M	1
49	Seri o konkaak	F	14
49	Seri o konkaak	M	1
50	Tacuate	F	4
50	Tacuate	M	2
53	Tepehua o hamasipini	F	9
54	Tepehuano o o'dam	M	8
55	Tlapaneco o me'phaa	M	8
56	Tojolabal o tojolwinik' otik	F	3
57	Totonaca o tachihuiin	F	186
57	Totonaca o tachihuiin	M	201
58	Triqui o nanj ni'i	F	22
58	Triqui o nanj ni'i	M	13
59	Tzeltal o bats'il k'op	F	19
59	Tzeltal o bats'il k'op	M	8
60	Tzotzil o bats'i k'op	F	9
60	Tzotzil o bats'i k'op	M	14
61	Yaqui o yoreme	F	4 082
61	Yaqui o yoreme	M	4 015
62	Zapoteco o diidxa'za	F	12
62	Zapoteco o diidxa'za	M	22
63	Zoque o o'de put	F	16 756
63	Zoque o o'de put	М	

Fuente: Dirección de Redes, Telecomunicaciones e Informática de la UABJO.







La base metodológica empleada para determinar la muestra que permita tener acceso a la información empírica es la de elección razonada, específicamente por cuotas, en la que se constituye una imagen a escala reducida del conjunto a estudiar y se eligen las características que parecen estar en fuerte correlación con las que interesan a la encuesta (Chevry, 1967: 100). En este sentido y de acuerdo con los objetivos del presente estudio, la característica que estuvo presente en todos los encuestados fue que se consideraran indígenas, ya sea que fueran hablantes de alguna lengua o bien procedentes de una comunidad indígena.

Así, de los 16 756 estudiantes de la UABJO que contestaron pertenecer a una etnia de Oaxaca y ser hablantes de alguna lengua indígena, se obtuvo una muestra de 170 jóvenes, distribuidos en la mayoría de los programas educativos que oferta la institución (Tabla 2); de los cuales, 83 son mujeres y 87 hombres, quienes pertenecen a diferentes licenciaturas. Se trató de abarcar el mayor número posible de programas educativos con el objetivo de tener una muestra diversificada. En ésta se incluyeron 19 licenciaturas distintas, variando el número de estudiantes encuestados.

TABLA 2. Muestreo de los estudiantes indígenas, obtenido por cada unidad académica y programa educativo

Instituto/Escuela/Facultad	Programa educativo (licenciatura)	Núm. de estudiantes
	Biología	8
Family 1. Charles	Computación	5
Escuela de Ciencias	Física	2
	Matemáticas	3
Escuela de Enfermería y Obstetricia Oaxaca	Enfermería (Oaxaca)	1
Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Médico Veterinario Zootecnista	20
Facultad de Idiomas Oaxaca	Lenguas extranjeras, en el área de Inglés (Flex)	13
Facultad de Arquitectura C.U.	Arquitectura (CU)	3

Continúa...







Instituto/Escuela/Facultad	Programa educativo (Licenciatura)	Núm. de estudiantes
Facultad de Arquitectura 5 de Mayo	Arquitectura (5 de Mayo)	15
Facultad de Ciencias Químicas	Químico Biólogo (Actual)	3
	Químico Farmacéutico Biólogo	8
Facultad de Contaduría y Administración	Administración y Contaduría	8
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Derecho	16
Facultad de Medicina y Cirugía	Médico Cirujano	17
Facultad de Odontología	Cirujano Dentista	19
	Antropología	2
Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO)	Ciencias Sociales y Sociología Rural	1
	Ciencias Sociales y Desarrollo Regional	2
Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO)	Ciencias de la Educación	24
Total 13	19	170

# Resultados de investigación

# Representaciones sociales de los estudiantes universitarios sobre su identidad indígena

Una base fundamental en la construcción de las experiencias escolares que realizan los estudiantes indígenas durante su estancia como universitarios se vincula con el significado que ellos otorgan a su identidad como indígenas. Mucho se ha escrito sobre esta identidad, sin embargo, son pocos los estudios que parten desde la propia voz y visión de los indígenas; es decir, que sean ellos mismos los que describan su identidad como tales. Así, con el objetivo de acercarnos a conocer la visión que tienen los estudiantes sobre su propia identidad indígena, en el cuestionario utilizado en la presente investigación se plantearon dos preguntas enfocadas a su *adscripción indígena*. En la primera de ellas se les preguntó





2 magaly hernández aragón

"si se consideran indígenas" y "por qué"; en la segunda, se les propuso escribir cinco palabras que representaran su identidad como indígena.

Con base en los resultados obtenidos en la pregunta ; por qué te consideras indígena?, se construyeron ocho categorías: lengua indígena, forma de vida, costumbres y tradiciones, pertenencia a una comunidad indígena, rasgos físicos, procedencia de una comunidad marginada, escasos recursos económicos, origen de los padres y abuelos. Las que más destacaron fueron: pertenencia a una comunidad indígena, lengua indígena, costumbres y tradiciones, y origen de los padres y abuelos. Por su parte, ante la pregunta asociativa que se les planteó a estos estudiantes para que señalaran cinco palabras con las cuales representaran su identidad como indígenas, se obtuvo un total de 775 palabras. Tras analizar las implicaciones que éstas guardaban respecto a su identidad indígena, se desarrolló un sistema de categorización, donde cada uno de los elementos obtenidos se agrupó en siete clases: costumbres y tradiciones, forma de ser, cultura-comunidad, lengua, condiciones de vida, sentimientos y rasgos físicos. Como se puede observar, las categorías construidas poseen una estrecha relación entre sí; no obstante, de todas ellas la que reunió el mayor número de frecuencias (237), fue costumbres y tradiciones, denotando con ello la importancia que representan las prácticas culturales de la comunidad a la que se pertenece.

Conforme con el análisis de las dos preguntas planteadas para conocer las representaciones sociales que han construido los estudiantes en torno a su *identidad como indígena* o *a su ser indígena*, es posible acercarse al conocimiento del núcleo central o estructurante que establece Abric "como el elemento fundamental de la representación, puesto que determina la significación y organización de la representación" (Abric, 2004b: 20). Así, una vez realizado el análisis de las respuestas emitidas, se puede establecer que el núcleo central recae en la pertenencia a una comunidad indígena; es decir, los estudiantes encuestados se consideran indígenas por su adscripción a una comunidad con características culturales específicas.

Con lo anterior se puede explicar y comprender la función generadora que sustenta la teoría del núcleo central: establecer que el núcleo central es el "elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación" (Abric, 2004b: 20). Ya que estos otros, construidos como costumbres y tradiciones, ser hablantes de una lengua indígena y tener condiciones de vida particulares se explican y comprenden si se toma en cuenta que el núcleo central de su representación se funda en su pertenencia













a una comunidad indígena, donde la lengua, las costumbres y tradiciones, sus condiciones de vida, entre otros, adquieren sentido e identidad dependiendo de la comunidad a la que se pertenezca y, en consecuencia, se establecen como elementos aglutinadores de la identidad que caracteriza a una colectividad. Esto es, las formas de ser, la cultura-comunidad, la lengua, las condiciones de vida, los sentimientos y rasgos físicos se encuentran enlazados (función organizadora del núcleo central) a la existencia de un lugar, llámese pueblo o comunidad. Siendo ésta, junto con sus costumbres y tradiciones, la que imprime una forma de ser como individuos y organización comunal, con la adhesión a una cultura o comunidad, con las condiciones de vida en que se desarrollen, los sentimientos que se tenga hacia ella o que legitimen los predominantes y, por último, con los rasgos físicos que caractericen a una descendencia particular como indígenas.

Vale la pena destacar dos elementos que los estudiantes consideran fundamentales en su adscripción como indígenas: las costumbres y tradiciones, y la lengua; los cuales, a su vez, se desprenden y adquieren sentido del núcleo central.

Los elementos periféricos que se establecen en la representación social de los estudiantes para construir su *ser indígena*, recaen en la forma de ser, la cultura-comunidad, el origen de padres y abuelos, la procedencia de una comunidad marginada, los rasgos físicos que poseen, ser de escasos recursos económicos, las condiciones de vida, así como los sentimientos; los cuales, como indica Abric, se organizan y adquieren sentido alrededor del núcleo central: la pertenencia a una comunidad indígena. Sin embargo, lo fundamental y característico de estas categorías que se sitúan como elementos periféricos es que "constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias" (Abric, 2004b: 23). En este caso queda claro que estas categorías reflejan aspectos concretos y visibles en los estudiantes indígenas como la forma de ser y los aspectos propios de su cultura-comunidad, que se observan en cada una de las palabras que se aludieron.

Es de suma importancia reconocer que también las palabras emitidas son reflejo de juicios formulados respecto al objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Lo anterior se puede observar cuando seis estudiantes indican considerarse indígenas porque proceden de una comunidad marginada, pues establecen el concepto de marginación con base en experiencias específicas que, tal vez otra persona, procedente de esa misma comunidad, no lo piense de esa manera;







lo mismo sucede con los rasgos físicos y escasos recursos. En el caso de considerarse indígenas por la procedencia de sus padres o abuelos, la constante en torno a la cual gira esta idea es que sus padres o abuelos son originarios de una comunidad indígena; dicho en otras palabras, la pertenencia a una comunidad indígena sigue siendo el punto de unión, sólo que esta vez la procedencia no es directa, sino por medio de otras personas íntimamente ligadas a ellos, lo cual hace extensiva la pertenencia y las implicaciones de ser indígenas.

# Representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre la universidad

Adentrarse en las representaciones sociales que construyen los estudiantes indígenas acerca de la universidad obedece al supuesto que de ello dependería la representación del *ser universitario*, sobre todo si se considera que una función de las representaciones sociales es la *orientación*; es decir, se sitúa como un conductor o guía de los comportamientos o prácticas (Abric, 2004b: 16); por tanto, sería lógico pensar que, dependiendo de las representaciones sociales que se construyan sobre la universidad, se tendría la *justificación*, la cual es otra función de la teoría de las representaciones sociales sobre el porqué fungen como estudiantes universitarios.

Se plantearon tres preguntas. Una enfocada específicamente para conocer las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad: ¿con qué palabras asocias *universidad*? También se elaboraron dos preguntas cuyo objetivo fue conocer los *fines* que le atribuyen a ésta, permitiendo valorar el vínculo entre la representación y la acción ejercida, además de verificar la función de *orientación* y *justificación* de las representaciones sociales propuestas por Abric. Las preguntas fueron las siguientes: ¿por qué ingresaste a la universidad?, de tipo abierta, y ¿por qué estoy en la universidad?, que corresponde a una pregunta de respuesta de ordenamiento, donde ellos tenían que organizar la opción que mejor contestara a la pregunta, según la importancia.

Conforme con el análisis de la pregunta ¿con qué palabras asocias "universidad"?, la categoría que concentró el mayor número de frecuencia fue la de espacio formativo (417), seguida por la de movilidad social (146), aunque muy por debajo de la frecuencia alcanzada por la primera; las demás (espacio social, catalizador de metas y sueños, espacio de relación juvenil y sacrificio) se ubicaron en índices variados de frecuencias, por debajo de 140. Con estos resultados







es factible determinar que el núcleo central de la representación social recae en concebir la universidad como un espacio formativo o como "entidades que brindan una serie de orientaciones, expectativas, significados, conocimientos que ayudan a procesar y valorar, de manera particular, las experiencias personales, familiares, profesionales y sociales". No obstante, es preciso señalar que determinar el núcleo central de la representación social sobre la universidad no se deriva tan sólo de la dimensión cuantitativa que la categoría *espacio formativo* acumuló, sino de la significación que ésta le brinda al objeto representado.

Concebir a la universidad como un espacio formativo, explica por qué esta institución educativa sigue siendo formadora de miles de estudiantes de diferentes orígenes sociales y culturales; pese a las circunstancias poco favorables por las que ha atravesado, continúa teniendo una fuerte demanda en el estado de Oaxaca, ubicándose como la escuela de tipo superior que concentra el mayor número de estudiantes distribuidos en las distintas carreras profesionales que brinda. Lo anterior, se comprende si se toma en cuenta que la representación social que posee la mayoría de estudiantes universitarios, en este caso indígenas, aunque no diste en mucho de aquellos que no tienen esta condición, sea la de concebir la universidad como un espacio formativo que les permite el logro de una profesión determinada.

Tal representación de la universidad se liga fuertemente con la categoría de movilidad social, toda vez que al logro de una profesión se le atribuye alcanzar una mayor estabilidad económica y social, así como un ascenso en la escala social y económica. De esta manera, ante la pregunta ¿por qué estoy en la universidad?, se explica que las respuestas ubicadas como primeras opciones en las tres primeras posiciones hayan sido: adquirir conocimientos, capacidades y actitudes para desempeñar una profesión, tener nuevas perspectivas de entender el mundo y apoyar a la comunidad. Todas ellas colocadas en la categoría de concebir la universidad como un espacio formativo, esto es, priorizando los fines académicos sobre los de movilidad. Sin embargo, cuando se les formuló la pregunta ¿por qué ingresé a la universidad?, la categoría que le brindó mayor sentido a las respuestas emitidas fue la de movilidad social, donde la subcategoría con más alto índice de frecuencia fue superación personal, cuyas respuestas iban muy ligadas con las de superación económica, tanto desde una perspectiva personal y familiar como comunal. Por ello, en esta pregunta se priorizaron los fines de movilidad sobre los académicos.







De acuerdo con lo anterior, cabe afirmar que la representación social que le brinda el sentido al objeto representado (la universidad) y, en consecuencia, se ubica como núcleo central o estructurante, sea concebirla como un espacio formativo y, según los fines atribuidos, considerarla también como un medio de movilidad social.

# Representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre *ser universitario*

Para abordar el significado que le brindan los estudiantes indígenas a su experiencia como universitarios, se plantearon tres preguntas. La primera fue de ordenamiento jerárquico: para ti, estudiar una carrera universitaria significa... La segunda fue abierta, cuestionándoles ¿qué es ser un estudiante universitario indígena? Por último, se les planteó una de carácter generador: ¿con qué palabras asocias ser estudiante universitario? Los resultados presentados se enfocan en particular con esta última, toda vez que es la que permiten dar cuenta de las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre *ser universitario*.

En total se obtuvieron 915 palabras que los jóvenes asociaron con esta condición; debido a la naturaleza de la pregunta, la autora tomó como base el sistema de categorización. Asimismo, se plantearon seis categorías: privilegio, sacrificio, acomodación, resistencia, formación académica e identidad; las cuatro primeras se construyeron de acuerdo con los referentes teóricos que se han desarrollado en las investigaciones realizadas en torno a la condición estudiantil, entre las cuales figura: Guerra (2007); Guerrero (2007) y Guzmán (2007). Las dos últimas categorías, "formación académica e identidad", se elaboraron a partir del trabajo empírico que se realizó con los estudiantes encuestados.

Entre las palabras mencionadas con mayor frecuencia, se encuentran: responsabilidad (45), estudiar (34), respeto (32), superación (30), conocimientos (29), esfuerzo (27), capacidad (25), meta (22) y valores (22); las cuales se agruparon dentro de las seis categorías antes mencionadas. Sin embargo, al realizar la sumatoria de todas las palabras reunidas en cada una de las categorías, fue evidente que la categoría con el mayor índice de frecuencia fue identidad (388), seguida de privilegio (200), formación académica (150), sacrificio (83), resistencia (64) y acomodación (30).



#### El ser universitario como identidad

En este rango se agruparon todas las palabras que los jóvenes indígenas consideraron que identifican o describen su identidad como estudiantes universitarios, concentrando el mayor número de términos enunciados ante la pregunta ¿con qué palabras asocian el ser estudiante universitario? Se reunieron un total de 388 palabras, lo cual representa 42.4%. Cabe mencionar que las palabras que se ubicaron en esta categoría y que congregaron el mayor número de frecuencia, en forma individual, fueron: responsabilidad (45), respeto (32), valores (22), compromiso (17) y tolerancia (14).

Si se examinan los vocablos agrupados en esta categoría, destaca que los estudiantes indígenas se describen como estudiantes responsables, respetuosos, con valores específicos que los caracterizan de acuerdo con su comunidad de origen. En este sentido, es preciso señalar que a esta categoría se le nombró identidad, ya que las palabras agrupadas describen características de la persona o bien su desempeño como estudiantes. De ahí que la identidad que construyen al asumirse como estudiantes indígenas se implique fuertemente con la concepción que poseen sobre su persona, ser indígena, al concebirse como comprometidos, dedicados, entusiastas, humanos, trabajadores, tolerantes, perseverantes y tenaces. Cualidades que, como se puede observar, son comunes a cualquier persona, sin embargo, el sentido se adquiere de acuerdo con las condiciones que rodean y caracterizan la vida cotidiana de aquellos que se desenvuelven, en la mayoría de los casos, en una comunidad indígena. Por ello, la representación que poseen sobre ser estudiante universitario no se puede separar de la concepción que tienen sobre sí mismos, ambas se encuentran mutuamente determinadas, pues, como menciona Guzmán (2007: 197), "la identidad no es algo dado o que se asuma mecánicamente, ni tampoco se le concibe como un rol. Los actores construyen su propia identidad a partir de sus actividades y de un distanciamiento hacia los marcos establecidos". De lo que deriva comprender que el hecho de ser estudiante universitario influya en la construcción de la identidad personal, así como que el hecho de ser indígenas permee el tipo de representación que construyen los estudiantes indígenas alrededor de ser universitario.

Sin embargo, es interesante analizar otro aspecto: que los jóvenes indígenas posean también la condición de ser estudiantes universitarios les brinda un estatus distinto al resto de sus compañeros en edad de estudiar una carrera







universitaria y que, por determinadas circunstancias, no le es posible realizarla. Es interesante porque dicho estatus (*ser universitario*) propicia la existencia de ciertas diferencias sociales, en tanto que estudiar una profesión potencializa mejores condiciones sociales, económicas y, por consiguiente, mejor condición de vida. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre el papel que, en estas circunstancias, desempeña socialmente la universidad, pues promueve la generación de desigualdades entre el grupo de jóvenes indígenas universitarios y el resto de los que no lo son. Se reconoce que la razón de existir de una universidad no es erigirse como institución para suscita la desigualdad social; no obstante, en cuanto a los alcances de cobertura que ésta posee, se propician estas situaciones indirectamente.

Es relevante señalar que casi todas las palabras enuncian cualidades favorables y positivas hacia la persona y el desempeño de estos jóvenes como estudiantes, a excepción de cinco términos que denotan cualidades negativas: porros, desidia, irresponsabilidad, libertinaje e indiferencia. Todas ellas se mencionaron sólo una vez; por tanto, se tiene un total de 383 palabras que denotan cualidades positivas del desempeño de los indígenas como estudiantes universitarios y cinco referidas a aspectos negativos. Incluso, se registraron dos palabras que expresan formas de vida o trabajo: sembrador y pescador; las cuales, se sobrentiende, aluden a la actividad productiva que suelen desempeñar los estudiantes indígenas y que, quizá, sean éstas las que les permitan obtener algunos recursos económicos para continuar sus estudios.

# El ser estudiante universitario como privilegio

La segunda categoría que reunió el mayor número de frecuencias, de acuerdo con las palabras agrupadas, fue la de significar al ser estudiante universitario en una situación de privilegio; misma que concentró un total de 200 frecuencias, representando 21.85%. Las palabras congregadas en esta categoría manifiestan un sentido de privilegio por el hecho de ser estudiante universitario, en tanto les permite tener más oportunidades, trabajo, formación, seguridad, comunicación, experiencias, relaciones e interacciones sociales distintas a las que viven en su comunidad o entorno familiar, además de bienestar, mejoramiento y una serie de palabras cuyo eje aglutinador es precisamente concebir el hecho de ser estudiante universitario como una oportunidad para tener mejores condiciones de vida, personal y social. En este sentido, y reafirmando el significado que los



estudiantes indígenas le atribuyen a ser estudiante universitario, las palabras que se mencionaron más a menudo fueron: superación (30), meta (22), trabajo (14), profesionista (13) y oportunidades (12). Con lo cual, es posible afirmar que para los estudiantes indígenas el hecho de ser universitarios denota no sólo una oportunidad de obtener un grado académico, sino una amalgama de sueños, metas, reconocimientos, bienestar, mejoramientos e ideales; que si bien pueden ser sentimientos e ideas que suele albergar la mayoría de los universitarios, en los estudiantes indígenas adquiere más importancia, dado que depositan sus esperanzas e ideales de mejorar sus condiciones de vida y apoyar el desarrollo de su comunidad. En especial si se toma en cuenta que, como se mencionó antes, cuando se les preguntó a los estudiantes indígenas encuestados sobre el por qué se ingresó a la universidad, se mantuvo presente (con un considerable número de frecuencias) el hecho de apoyar al pueblo; por tanto, para los estudiantes indígenas ser estudiante universitario representa un privilegio, pero no sólo con implicaciones de éxito personal, sino también con alcances de apoyo social y comunitario.

# El ser estudiante universitario como formación académica

La categoría denominada formación académica registró una frecuencia de 150, lo cual constituye 16.39% de la muestra total. La idea central en torno a la cual giran las palabras colocadas es concebir el ser universitario con base en los procesos y actividades relacionados directamente con la formación académica que reciben y los hace, precisamente, ser estudiantes y tener un estatus diferenciador del resto de sus contemporáneos, quienes están en edad de cursar una carrera de nivel superior. De ahí que expresiones como asistir a clases, conocimientos, estudiante/alumno, aprender, enseñanzas, investigación y libros, entre otras, den cuenta específica de una condición estudiantil, siendo en este punto donde radica la diferencia entre ser y no ser un estudiante, independientemente que se sea o no indígena; es decir, son características que identifican a cualquier estudiante universitario, puesto que se generan a partir de la experiencia escolar y no del origen social en sí mismo. Por ello, la importancia que representan las palabras que los estudiantes utilizan para identificarse, ya que cada una de ellas posee una fuerte carga simbólica y significativa. En este caso, se hace evidente que, en efecto, las circunstancias que rodean a un estudiante universitario indígena son muy diferentes a las que circunscriben al resto de sus compañeros indígenas, que comparten la edad, la condición étnica, quizá las ganas, la motivación y el







deseo, pero no el privilegio de ser estudiante universitario; marcando no sólo una diferencia nominal, sino sobre todo identitaria, ya que las condiciones de vida, presentes y futuras, son y serán diferentes.

# El ser estudiante universitario como sacrificio

El sacrificio fue una de las categorías que se construyeron antes del trabajo de campo para conocer los significados elaborados por los jóvenes indígenas en torno a su experiencia como estudiantes universitarios. Sin embargo, después de los términos que surgieron al plantearles la interrogante ¿con qué palabras asocias el ser universitario?, resultó que el sacrificio se consolidó una vez más como una categoría que permite plasmar las representaciones que los estudiantes indígenas erigen en torno a su identidad como universitarios. Así, este rango se ubicó en la posición número cuatro, de acuerdo con la frecuencia obtenida (83), alcanzando 9.07% del total de la muestra encuestada.

La categoría sacrificio se contrapone a la idea de ver el hecho de ser un estudiante universitario como privilegio; aunque esto no significa que un estudiante reconozca que el ser universitario implique un privilegio, pero no por ello deje de significar un sacrificio, entendiendo éste como el "esfuerzo que se realiza para obtener un fin, limitándose o privándose de ciertos aspectos personales, académicos o sociales". Los indicadores que se elaboraron en esta categoría para manifestar las implicaciones que ésta conlleva son: separación de la familia, aislamiento, discriminación y esfuerzos económicos, mismos que se hicieron presentes en los enunciados señalados por los estudiantes indígenas. Por tanto, no es casual que la palabra que obtuvo mayor frecuencia en esta categoría haya sido esfuerzo (27), la cual entraña varias significaciones, pues no sólo puede estar latente la situación económica, sino también cuestiones de tipo emocional, social, cultural y cognitivo; es decir, esfuerzo puede involucrar a todos y cada uno de los indicadores que conforman la categoría sacrificio. Por ello, los términos citados con más frecuencia fueron, precisamente éste (11) y lucha (10), los que de igual manera son conceptos transversales que involucran diversas facetas de la vida social. Dos de las palabras más específicas y que también reúnen cierto número de frecuencia notable son: problemas económicos (7) y sufrimientos (5).

Por lo anterior, se puede advertir que si bien un número considerable de universitarios indígenas pueden reconocer que ser estudiantes universitarios es un privilegio, en tanto lo conciben como un medio de movilidad social, también









admite que para poder acceder a este nivel identitario y sostenerse como estudiante se requieren muchos esfuerzos, sufrimientos y luchas constantes, máxime si se consideran las condiciones sociales que los rodean y, como bien lo señala Dubet, determinan su condición estudiantil y las construcciones sociales generadas.

#### El ser estudiante universitario como resistencia

Cuando se sostiene que los estudiantes universitarios poseen una pertenencia cultural indígena, la cual forma parte de la condición estudiantil que les rodea y, por consiguiente, influye en los significados que atribuyen a cada una de las actividades experimentadas día a día en el ámbito escolar, resulta obvio suponer que dos de las categorías construidas para registrar cómo viven su faceta de ser estudiantes universitarios fueran: resistencia y acomodación. En este caso, la categoría *resistencia*, se construyó antes del trabajo de campo; sin embargo, se confirmó después de la aplicación del cuestionario, pues algunas de las palabras señaladas permitieron aglutinar y conformar, nuevamente, esta categoría, obteniendo un total de 64, lo que representa 6.9%.

De acuerdo con Fernández Enguita (1989, citado en Guerrero, 2007: 102), la resistencia se entiende en el presente trabajo como la "oposición colectiva de los alumnos a las exigencias y promesas de la escuela y la contraposición a ésta con valores alternativos". Siguiendo la clasificación que realiza este autor, y conforme con los resultados obtenidos en las encuestas practicadas a los estudiantes indígenas, resulta que el tipo de resistencia que éstos ponen en práctica es de compensación, la cual se define como el "proceso por el cual el individuo se defiende de su posición subordinada en una institución o en un ámbito, valiéndose de su posición preeminente en otro" (citado en Guerrero, 2007: 104). Por una parte, los estudiantes se insertan en la universidad poniendo de manifiesto su identidad indígena y reafirmando sus especificidades culturales, de ahí que las palabras que obtuvieron la mayor frecuencia en esta categoría fueron capacidad (25), orgullo (10) y ganas (7). Pero, por otro lado, cabe destacar que dichos estudiantes se integran a la universidad a partir de que la reconocen como el medio por el cual pueden promover una movilidad social, con miras no sólo de un beneficio personal, sino también de un apoyo a su comunidad de origen. De esta manera, el orgullo se puede interpretar de dos maneras: por su identidad indígena y por sobrellevar los obstáculos que se les presentan, reafirmando dicha idea con palabras como dignidad, apoyo a la comunidad, identidad, indí-







gena, ser diferente, saber comunitario, reto, entre otras que encarnan una visión del reconocimiento sobre la condición estudiantil que les rodea como indígenas.

#### El ser estudiante universitario como acomodación

La última categoría elaborada para exponer el significado que los estudiantes indígenas confieren a ser estudiante universitario fue acomodación, concibiéndola como la "aceptación de nuevas pautas culturales como mecanismo de integración y movilidad social". Ésta reunió el menor número de palabras, respecto a las demás categorías desarrolladas, reportó una frecuencia de 30, lo que equivale a 3.27%. Dicha categoría se construyó inicialmente en función de dos indicadores: "rechazo de las costumbres de su comunidad y adhesión a nuevas pautas culturales". Con ellas se plantean dos acepciones de la categoría acomodación: una, que se integren nuevas pautas culturales o conocimientos, pero no por ello se rechace o no se reconozca lo originario; dos, que se entienda al rechazo de sus costumbres originarias. En las palabras expresadas se hace hincapié en el proceso de cambio que experimentan los jóvenes, en este caso indígenas, al momento de vivir su condición de estudiantes, lo cual no significa que los demás alumnos no indígenas no experimenten también dichos cambios. Sin embargo, al ser el origen social uno de los factores más importantes que permean la formación, es posible que el cambio sea más notorio y significativo en los estudiantes indígenas.

Las transformaciones que se pueden apreciar se centran en incorporar nuevos conocimientos y cambios en la forma de ser; estas innovaciones no implican una separación entre sí, sino que se encuentran íntimamente ligadas. Los cambios no emergen sólo por la vía de la formación académica recibida, sino también por los encuentros sociales con otros jóvenes y por las demás experiencias que se viven como estudiante. El hecho que ellos hayan enfatizado la incorporación de nuevos conocimientos muestra las distintas visiones que mantienen en sus comunidades de origen acerca de las cosas; por ello, no fue casual que se hayan colocado ideas como visión universal y saber científico, en tanto los conocimientos que se desarrollan en la universidad poseen estas características, a diferencia de los saberes locales que posee una comunidad determinada. Asimismo, se hicieron evidentes palabras que implican un cambio en la visión de la construcción de su ser, ya que se manejaron términos como: integración, igualdad, cambios en la forma de ser, nueva generación, nueva personalidad; los cuales, aunque hayan sido los que tuvieron el menor número de frecuencia,







denotan el significado que algunos estudiantes asignan a su condición estudiantil, esto es, que implica para ellos un *proceso de acomodación*, total o parcial, en sus aspectos emocionales, cognitivos, culturales y sociales. De lo que se deriva la importancia que reviste el rol de ser estudiante en la construcción de la identidad personal y social.

En conformidad con los resultados obtenidos en las tres preguntas planteadas, se puede apreciar que el núcleo central de las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre el *ser universitario* recae, básicamente, en concebirlo como un *privilegio*, al representarlo como un medio concreto que les permite el logro de metas, el cual se plasma en tener una profesión y, gracias a ella, una existencia con más oportunidades laborales y económicas, tanto personales como sociales. Por esta razón, los estudiantes indígenas priorizan la representación de *privilegio* sobre el *sacrificio*, ya que se pudo percibir con claridad que aunque algunos enunciados manifestaban rasgos de sacrificio (como separación familiar, problemas económicos y discriminaciones, entre otros), también indicaban que vale la pena transitar por esas privaciones o situaciones a cambio de terminar una carrera profesional, atribuyéndole a ésta sus deseos de superación y mejoramiento. Representación que va muy ligada a la idea de concebir a la universidad como un medio de movilidad social.

En el mismo sentido, no es casual que bajo las condiciones particulares que rodean la vida de un estudiante universitario, en comparación con las de sus iguales no estudiantes, la categoría formación académica haya sido una de las más aludidas. En ella se centran las condiciones propias que envuelven la vida de un estudiante universitario, como: conocimientos, carrera, asistir a clases, tareas, prácticas, biblioteca, libros e investigación, entre otras. Aunque es necesario puntualizar que así como la condición estudiantil se ve permeada por los aspectos propiamente académicos en los que se halla inmerso un estudiante universitario, también la influye su condición de ser jóvenes. De ahí la razón por la cual en la pregunta planteada (¿con qué palabras asocias el ser estudiante universitario?) se obtuviera como principal categoría construida la de *identidad*, colocando una serie de palabras en la que se autodefinían no sólo como estudiantes, sino, ante todo como jóvenes determinados por circunstancias sociales específicas, mismas que los hacen ser responsables, dedicados, tolerantes, respetuosos... Por tanto, en cuanto a las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre su experiencia escolar, éstas se arraigan con fuerza a la idea de concebirse como estudiantes responsables, respetuosos, dedicados, con valores











definidos y actitudes emanadas de su origen cultural, siendo precisamente estos aspectos los que marcan sus especificidades culturales y los hacen ser diferentes a los demás.

La representación social de *ser universitario* como *resistencia*, prevaleció sólidamente en los alumnos indígenas, al ser estudiantes con características particulares que los igualan, pero al mismo tiempo los diferencian de sus demás compañeros. Llama la atención el énfasis que hacían de su condición indígena, el cual recaía en su fuerza de voluntad, las ganas de salir adelante y demostrarse las potencialidades y capacidades que poseen como estudiantes indígenas; esto es, sentirse orgullosos de su origen indígena, pese a las circunstancias adversas a las que se enfrentaban. Incluso, es notoria la gran valía que representa el estudio de una carrera universitaria para las familias de comunidades indígenas, no sólo por la potencial movilidad social que representa, sino por el orgullo que reviste para una familia que uno de sus integrantes *estudie en la universidad*, transportando ese sentimiento a los mismos estudiantes.

#### Reflexiones finales

La presente investigación se abordó mediante tres referentes: condición estudiantil, condición indígena y representaciones sociales. La primera permitió comprender el lugar activo que desempeña el estudiante en la construcción de sus experiencias escolares; posteriormente, se tomó como base el enfoque de la teoría de las representaciones sociales, a la luz de la cual se expusieron los diversos factores que influyen en sus construcciones. Así, a lo largo de la investigación, se pudo confirmar la importancia que reviste para estos jóvenes considerar la condición indígena como un elemento constitutivo fundamental de la condición estudiantil, así como reconocer que dicha condición es una construcción múltiple y variada, cuya base descansa en una amplia gama de factores sociales, económicos y culturales.

Durante el desarrollo de la investigación fue posible advertir que el elemento común con el que los estudiantes representan su identidad indígena estriba en la *pertenencia a una comunidad*, manifestándola en las *costumbres* y *tradiciones*, así como en la *lengua* que los caracteriza. Esta representación común es precisamente la que los hace identificarse y situarse como parte de un mismo grupo social, en este caso, llamado indígena. Mucho se ha expresado en









torno a lo que caracteriza o define a un indígena, sin embargo, cuando alguien se detiene para conocer qué expresan los propios *indígenas* sobre su identidad, es factible introducirse en las múltiples miradas que ellos conceden a su esencia, miradas que más que partir de referentes teóricos y analíticos, emanan de sus propias condiciones de vida, del sentir que les despierta su adscripción indígena. De acuerdo con los resultados de esta investigación, se identificó que cada estudiante elabora sus propias representaciones sociales sobre el hecho de ser indígena. Sin embargo, lo interesante es que, pese a las diferencias existentes, la mayoría de los estudiantes indígenas encuestados considera que la *pertenencia a una comunidad indígena* es la que le brinda la esencia a su adscripción como indígena. De donde se desprende el planteamiento de Abric: "[las] representaciones sociales permiten elaborar una identidad social", la cual se ubica como un elemento de cohesión social que les brinda un rasgo de distinción frente a los demás grupos sociales inmersos en una sociedad determinada.

Asimismo, un comentario que se mantuvo presente en las preguntas abiertas fue el de enfatizar los esfuerzos económicos que realizan estos jóvenes para estudiar su carrera, deduciendo con ello las condiciones sociales poco favorables en que se encuentra su familia y comunidad en general. Por ello, no es fortuito que sus representaciones sociales sobre la universidad hayan sido precisamente concebirla como un espacio formativo que les permite un ascenso social, dado que coadyuva a tener una profesión, mayores ingresos y, en consecuencia, una mejor condición de vida. Es necesario mencionar que en casi todas las reflexiones vertidas se aludía a un bienestar no sólo personal, sino el de toda la familia, incluso en algunos casos incluía el de la comunidad o el pueblo en general. Situación con la cual se comprende la función de orientación y de justificación de las representaciones sociales, ya que si se posee la representación de la universidad como un espacio formativo que les permite una movilidad social, es natural que los estudiantes indígenas vivan su estancia universitaria como una oportunidad para mejorar su condición social y de vida, y que además representen el ser universitario como un privilegio en tanto que les brinda dicha oportunidad. Adentrándonos en sus representaciones, se pudo constatar que ellos se conciben como estudiantes responsables, tolerantes, respetuosos, dedicados, con valores y actitudes específicos, considerándose iguales que cualquier estudiante en cuanto a sus capacidades, derechos y responsabilidades académicas; sin embargo, se perciben diferentes respecto a las visiones culturales que poseen de la vida y de todo lo que les rodea.







En el desarrollo del presente capítulo se manifestó la importancia que reviste considerar la *condición indígena* a fin de comprender y situar las construcciones que elaboran los estudiantes indígenas a partir de sus representaciones sociales, reafirmando que la condición estudiantil es una elaboración múltiple y variada, cuyo fundamento descansa sobre una serie de factores sociales y culturales que rodean al estudiante, motivo por el cual cada uno construye una *experiencia escolar* específica. Por ello, el objetivo planteado en esta investigación se ubicó en recuperar las voces de los estudiantes indígenas sobre las experiencias escolares que han edificado durante su estancia en la UABJO. De tal suerte que, si se parte del sustento que la condición indígena establece sus propias formas culturales de ver e interpretar el mundo, se tendrán experiencias escolares particulares, tomando en cuenta que poseen la condición múltiple de ser estudiante, universitario, joven e indígena.

# Referencias bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2004a). "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en Abric, Jean Claude (coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Abric, Jean Claude (2004b). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en Abric, Jean-Claude (coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Bonfil, Guillermo (1994). México Profundo, una civilización negada. México, Grijalbo.
- Chevry, Gabriel R. (1967). *Práctica de las encuestas estadísticas* (traducción de Alejandro Herranz Yuste). Barcelona, Ariel.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.
- Guerrero, María Elsa (2007). "¿Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (coords.). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM, FES-I, pp. 224.
- Guzmán, Carlota (2007). "Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México, Ediciones Pomares, CRIM-UNAM, FES-I UNAM, pp. 224.







- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países", en Patricia Ducoing (coord.). Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación Educativa en México 1992-2002. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 832.
- Ibáñez, Tomás (1994). *Psicología Social construccionista*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2010). XI Censo General de Población y Vivienda 2010. México.
- Moscovici, Serge (2002). "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (traducción de David Rosenbaum), 5ª ed. Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Moscovici, Serge (1979) El psicoanálisis. Su imagen y su público. Buenos Aires, ANESA-HUEMUL.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extran- jeros.* México, Taurus.
- Schütz, Alfred (2003). El problema de la realidad social. Escritos I. Buenos Aires, Amorrortu.











# **CUARTA PARTE**

La vida estudiantil universitaria: Prácticas culturales, tiempo y espacio











# CAPÍTULO 7

La vida estudiantil universitaria extraaulas: un análisis etnográfico de las prácticas culturales¹

Carlos Ismael Castro Rodríguez

#### Introducción

Las prácticas culturales representan una franja intensamente activa de la vida estudiantil, a través de ellas se pueden mirar dimensiones socioculturales de las formas en las que interactúan los estudiantes, quienes en las aulas y más allá de ellas aprenden a socializar de maneras inéditas para ellos, hasta su llegada a la universidad. En el campus, estas prácticas implican numerosas experiencias poco conocidas y otras por completo ignotas de la vida estudiantil.

La interacción universitaria en y por la cultura toma como cauce la asociación con otros estudiantes en distintas modalidades, de tal forma que en todo proceso de agrupación hay una experiencia evidente de socialización, pero también puede haber una acción práctica eficaz a favor de concretar aprendizajes extracurriculares bajo la forma del capital cultural incorporado, sólo posibles en la participación dentro de la vida universitaria.

Por su parte, la vida fuera de la institución representa el espacio contiguo a las prácticas académicas, con las que mantiene sinnúmero de niveles de conexión, influencia e incluso complementariedad como fuente de alimentación de conocimientos practicables, aún en las prácticas de formación profesional.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El presente capítulo se desarrolló a partir de la investigación del autor, titulada "La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extraaulas en el campus universitario", Tesis de Doctorado en Estudios Políticos y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2011.



Las prácticas culturales del mundo extraaulas pueden ser espacios de aprendizajes de socialización y organización autogestionados, así como de reciclaje y rediscusión de lo aprendido en clases; los estudiantes afirman: en "la convivencia hablan lo que callan en clase". Debido a lo anterior, la vida universitaria, en las aulas y fuera de ellas, merece asimismo enfocarse como una práctica integral de aprendizajes que se concatenan, como una experiencia intensa y muy significativa para los estudiantes, y se prolongan a diversos espacios y contextos completamente nuevos para la mayoría de ellos.

En el primer apartado se presenta la metodología empleada, de corte cualitativo, la cual se desarrolló en una investigación denominada *Etnografía del lugar de la vida estudiantil*, además de entrevistas en profundidad. En el segundo apartado se incluye la conceptualización denominada *prácticas culturales* (y las modalidades desarrolladas a partir de ellas), que constituye una propuesta de herramientas teóricas para la investigación. Se trata de categorías analíticas generadas en y para la investigación de campo, tal y como se denominaron en la etnografía de la que formaron parte. Por último, en el tercero se expone la caracterización analítica de las prácticas culturales que resultaron más significativas, según los criterios del análisis que se exponen más adelante, y finalmente las conclusiones generales del estudio de las prácticas, acompañadas de algunas reflexiones sobre la vida y cultura estudiantil universitaria.

# La etnografía del lugar de la vida estudiantil y las prácticas culturales

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, ubicada en Ciudad Universitaria en el Distrito Federal, tomando por objeto de estudio los siguientes fenómenos desde una perspectiva conceptual metodológica, misma que se retomará de manera ulterior:

- La totalidad de las actividades observables que realizan los estudiantes de forma autogestionada, las cuales en el enfoque teórico-conceptual de la investigación se entendieron como prácticas culturales.
- b) Los procesos de agrupación en las interacciones culturales, mismos que son representativos del mundo extraaulas de los estudiantes en la universidad actual, donde el grupo es el agente principal de las prácticas que tienen lugar en el campus.
- c) El total de formas de uso y apropiación de los espacios en el campus universitario en el ejercicio de *prácticas culturales* y sus significados para los estudiantes.







En el trabajo etnográfico se plantearon dos tipos de objetivos, que corresponden a las dos principales etapas de la investigación y que a continuación se exponen.

# Metas para la mensuración objetiva del fenómeno

A partir de una primera mirada topográfica, con relación a los espacios estudiantiles en el campus, se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Realizar una identificación de los espacios de uso estudiantil.
- b) Construir criterios de apropiación del espacio y consignarlos en una clasificación que consideró las actividades allí realizadas, a fin de poder analizar ¿para qué usan el espacio? y ¿qué incidencia tienen las características del espacio en las prácticas culturales que realizan? Todo ello con la finalidad de construir categorías para el análisis y clasificar los tipos de espacios de uso estudiantil.
- c) Conocer cuánto tiempo dedican los estudiantes para realizar las prácticas culturales, ¿cuáles son las variantes principales de la duración de las prácticas en grupo? Conocer los tiempos en que ocurren dichas prácticas durante la rutina escolar en sus diferentes ciclos, como tiempo diacrónico, diario, semanal, semestral. Para luego detectar los ritmos de las prácticas, como intervalos entre ellas en un largo periodo y, a partir de ello, constituir categorías analíticas.

# Objetivos para la caracterización analítica de agentes y prácticas

Se desarrolló un análisis de lo que se fue obteniendo en la observación, a fin de reconocer *formas generales de la agrupación estudiantil*, como caracterización de la lógica de los modos de asociación que experimentan los jóvenes universitarios. En un primer plano, se colocó el intercambio de conocimientos y habilidades realizados en grupo sobre la interacción con la cultura, lo que en el instrumental teórico se definió como movilización de capital social y capital cultural *incorporados*.

Lo anterior se planteó a fin de responder las siguientes preguntas: ¿en qué modalidades se asocian los estudiantes siendo agentes de la cultura? A partir de considerar ¿cómo dan sentido ellos mismos a los motivos y consecuencias de agruparse fuera de las aulas? ¿Cómo regresa a las prácticas educativas en las aulas lo que los estudiantes experimentan en ese proceso de agrupación, mediante





prácticas culturales determinadas en el mundo extraaulas, según su propia experiencia? La perspectiva de partir de ciertas categorías analíticas, producto de una conceptualización *a priori* del fenómeno, es compartida por LeCompte y Preissle (1993: 42-44), quienes plantean una modalidad de análisis etnográfico cuyo fin es construir una tipología de los elementos involucrados en el fenómeno. En el caso de esta investigación, esto correspondería a la caracterización de los tipos de grupos en una definición de su identidad, según su participación en las prácticas culturales.

Delimitar la significatividad de una práctica en este análisis se precisó a partir de considerar su singularidad. En segundo lugar, se tomó en cuenta la intensidad con la que dicha práctica se lleva a cabo, lo que supone en primer lugar considerar la frecuencia con que se realiza en el tiempo, es decir, el número de repeticiones en un largo periodo; en segundo término, la prolongación de cada evento, que sería equivalente a la cantidad de tiempo acumulada en la que dicha actividad convoca a sus participantes, la cual se relaciona directamente con la frecuencia de ocupación del campus para su realización. El siguiente criterio radicó en la generalidad con la que se efectúa la práctica en el campus, lo común que pudiera ser entre las actividades de los estudiantes.

Por otra parte, el primer juicio para establecer la significatividad de los grupos consistió en su designación como ejecutantes de prácticas culturales sui géneris (las únicas realizadas en el campus), pues representan una experiencia cualitativamente distinta a otras, en términos de los conocimientos que genera y de la experiencia de socialización que representa para sus participantes. El siguiente criterio se constituyó al detectar la apropiación de un mismo espacio en el campus por determinado grupo y la intensidad de su permanencia, ya que esto implica un reconocimiento ante el resto de los estudiantes como un grupo que realiza determinada actividad. Finalmente, se catalogó la relevancia de los grupos para el análisis, en razón del número de participantes y considerando más significativo al grupo de mayor talla; por último, para elegir una serie de grupos en la observación como representativos de las prácticas culturales y agrupación en la vida estudiantil, se tomó en cuenta que un mismo grupo realizara varias de ellas. Un ejemplo de un grupo muy revelador sería el que realiza una práctica sui géneris, permanece mucho tiempo en el campus y se ha apropiado de un espacio en particular. Se encontraron 12 grupos y 15 prácticas características; además, se seleccionaron para este capítulo algunas de ellas, que se exponen más adelante, según los mismos criterios de significatividad.





# Definición del objeto de estudio

El objeto de investigación se define como la formación de grupos de estudiantes que realizan prácticas culturales en los espacios del campus universitario, además de las modalidades de uso de éstos últimos que se producen a partir de dicha práctica.

#### Universo de observación

Corresponde a todos los alumnos de la FCPys de la UNAM, ubicada en Ciudad Universitaria, que potencialmente podrían usar los espacios abiertos para realizar *prácticas culturales*, al hacerlo se convertirían en parte del objeto de estudio. En 2005, año en el que se inició la observación, la Facultad contaba con una matrícula de 6 519 alumnos, para 2006 era de 6 589, mientras que egresaron fueron 1 540 en 2005 y 1 324 en 2006, lo que implica un crecimiento matricular de 276 alumnos; lo cual obedece a dos factores: un ligero aumento del ingreso y la disminución del egreso para 2006, año que también comprendió la observación (UNAM, 2007: 62).

En 2005, ingresaron 1 213 alumnos. La generación de la carrera con mayor demanda es Ciencias de la Comunicación, contaba con una matrícula de primer ingreso de 584 alumnos y un total de 2 829; en Relaciones Internacionales, la segunda más numerosa, había 250 alumnos de primer ingreso y un total de 1 237; en Sociología se consignaron 188 de primer ingreso para un total de 805, (ANUIES, 2005: 237). La cantidad de alumnos por turno oscila alrededor de 3 500 en el matutino y 2 500 en la tarde, lo cual es un parámetro para establecer la proporción de estudiantes que podrían ocupar los espacios abiertos de la escuela.

### Escalas del objeto de estudio

En la perspectiva de Elsie Rockwell (1991:334-335) debe considerarse una *talla* de la unidad analítica, donde se contemplen todas las unidades mensurables del mundo físico que pesan en la etnografía. La escala, por tanto, es la cantidad total de grupos observables que hacen uso de los espacios del campus para realizar prácticas culturales, mientras que la escala espacial del fenómeno se refiere a todos los espacios abiertos que son utilizados por las agrupaciones estudiantiles,





en el campus de la FCPys de la UNAM. Por último, respecto a la escala temporal, la observación se realizó de septiembre de 2005 a diciembre de 2007.

# Estrategia de observación etnográfica

Con la finalidad de introducirse al mundo informal y complejo de la vida estudiantil extraaulas, fue menester partir de las modalidades de las prácticas, divididas en temas generales de actividades juveniles y académicas, usuales en la vida de estos alumnos, donde se intentó observar intercambios de cultura, de sus productos y, en general, de la experiencia de practicar la cultura. Por tanto, se generó a priori la observación con la siguiente tipología de actividades culturales, a partir de las presunciones antes citadas y las primeras evidencias expresadas en el espacio.

Con miras a focalizar las actividades relacionadas con la cultura, organizadas sólo por estudiantes y sin mediación del plantel ni de otra entidad formal fuera de ella, se propusieron las siguientes:

- 1. Actividades intelectuales y de movilización de conocimiento, como cineclubes y círculos de estudio.
- 2. Actividades deportivas: torneos deportivos estudiantiles autogestionados.
- 3. Actividades lúdicas: juegos de mesa, de computadoras y convivencias con el más elemental grado de organización.
- 4. Actividades políticas: la participación en organizaciones de activismo estudiantil, mítines y actos políticos públicos.
- 5. Actividades culturales y artísticas: eventos musicales y recreación de tradiciones, entre otras. Se consideraron en este rubro las relacionadas con las identidades colectivas juveniles, la producción cultural de los propios jóvenes adscritos a estas identidades, por ejemplo la edición de un fanzine punketo. A partir de esta clasificación, se realizaron registros en un diseño de cuadernos de campo para conseguir los objetivos antes expuestos, (Hammersley y Atkinson, 1983:156-158).<sup>2</sup>





<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Por su parte, Hammersley y Atkinson (1983) consideran que una categorización clasificatoria de los principales sujetos del análisis etnográfico debe desarrollarse desde la observación, lo cual constituye un aspecto que se tomó en cuenta desde el diseño de los cuadernos de registro en esta etnografía, configurados a partir de la tipología de actividades *a priori* de la observación antes citada.



# Procedimiento de análisis de las prácticas culturales estudiantiles en la etnografía

Se formó una lista exhaustiva a fin de dar cuenta de la totalidad de prácticas culturales, observables en el campus, que realizan los estudiantes, para lo cual se construyó una conceptualización denominada *modalidades de las prácticas* (que se presenta en el siguiente apartado del capítulo) a partir de generar categorías de análisis al confrontar los tipos de prácticas encontradas con las modalidades que se consideraron a priori.

También se desarrolló una descripción analítica de todas las *prácticas culturales*. Éstas se clasificaron a partir de la conceptualización denominada *modalidades de las prácticas*, que aparecen en primer lugar en el tratamiento etnográfico, pues atienden a las formas de acción que sustancian la práctica de los actores sociales, los estudiantes, abordados en los espacios, siguiendo a la problematización de este estudio.

Asimismo, se realizó una caracterización de los grupos significativos de estudiantes, con este fin se utilizó el modelo de análisis denominado *factores condicionantes de la generación* y *práctica grupal estudiantil*, además de los elementos de las herramientas teóricas empleados para el análisis del objeto. A partir de lo cual se desarrolló una comprensión del nexo de las agrupaciones con las prácticas culturales que realizan y con los espacios en el campus, de los que hacen uso o se apropian, para describir y analizar lo que se caracterizó como un *sistema de prácticas-grupos-espacios*, mismo del que se desprende la presentación de las prácticas específicas, que se consignan al final del capítulo a manera de resultados, así como diversos otros procedimientos de análisis.

La exposición de los espacios se organizó con base en una clasificación del uso que les asignan los estudiantes, de modo que se tomaron como un *sistema de espacios practicados*, los cuales, a su vez, comprenden *subsistemas de espacios de apropiación* y otros *de uso estudiantil*, dados sus modos de interconexión. Los espacios constituyeron un eje articulador de la manera en que se presentan las prácticas y los grupos, pues ello permitió, en una lógica etnográfica, recorrer analíticamente las acciones, los actores y sus formas de actuar, en una estructura que los contiene en una especie de organización topográfica de su ocurrencia, con la que es posible mostrarlos organizadamente y recorrerlos en sentido figurativo.

A todo ello se sumó la realización de entrevistas en profundidad a participantes considerados significativos de los grupos, con el fin de referir su expe-







riencia en la práctica desde su participación en los grupos;<sup>3</sup> el análisis de éstas nutrió los procesamientos etnográficos, el tratamiento y caracterización de las prácticas culturales.

## Conceptualización de las prácticas culturales

En esta investigación se utilizó con miras analítico-comprensivas la noción de *práctica cultural* para explorar las complejidades y la densidad simbólica del objeto de estudio en el mundo empírico, inscrita en las actividades estudiantiles extraaula.

En esa búsqueda la noción de *práctica cultural* fue entendida como una reproducción de significados generados en la participación de los sujetos dentro de un grupo ante la movilización de *capital cultural incorporado* (Swartz, 1997: 74);<sup>4</sup> es decir, la interacción surgida de la adquisición-circulación del conocimiento practicable, una *agencia de lo cultural*. Un proceso de interrelación de los agentes que llevan a cabo determinadas actividades grupales, vinculadas con la cultura, y que consciente o inconscientemente fabrican significados para integrarse al orden grupal, de tal suerte que la agrupación que deviene de esas actividades funciona como comunidad simbólica estructurada, basada en diversos órdenes de significado para sus participantes, a partir de los cuales se juega su incorporación o no al grupo cuando la práctica está en curso.

El papel de *lo simbólico* en este enfoque se sustentó en la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (2000a, 2000b y 1980a), el cual se conceptualizó como una producción social que opera a manera de materia prima de la interacción, desde la que se articulan "unas razones" para la asociación de los agentes de determinadas prácticas.

Con miras a reconocer expresiones objetivas del fenómeno, se consideró que una determinada actividad representaría una *práctica cultural*, toda vez que implicara *un hacer* para sus participantes, donde puede operar o no una racio-





<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Se llevaron a cabo 12 entrevistas en profundidad a estudiantes pertenecientes a los denominados grupos significativos en el análisis. Se entrevistó a un participante de cada uno de esos grupos, que constituyeron un total de 12. Los agentes de los grupos, desde su yo narrativo como agentes individuales y de los grupos, relataron su experiencia y su papel en prácticas.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Swartz (1997) sintetiza algunos planteamientos de Bourdieu al respecto para presentar la noción como disposiciones duraderas de la mente, que se adquieren de forma inconsciente y consciente, que suponen un proceso de inculcación y asimilación de los bienes culturales, que difieren de los bienes materiales en cuanto a que sólo es posible apropiarse de ellos, o bien consumirlos, comprendiendo su significado.



nalización del proceso, pero siempre su significación se encontrará orientada a percibir que se realiza una tarea o actividad como si constituyese un cometido.

Siguiendo la afirmación de Clifford Geertz (2004): "la cultura es esa lógica informal de la vida real", para esta etnografía fue necesario plantear que las actividades consideradas bajo el concepto prácticas culturales operasen en una lógica de organización del sentido de determinada actividad, siempre subyacente a ella, donde conseguir lo cultural significaba hacer efectivo el acervo disponible de conocimientos practicables para participar de la cultura, una movilización del capital cultural incorporado que implica que éste se enriquezca en el actor. Asimismo, Bourdieu define al capital social como: "el conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas, de inter-conocimiento o de inter-reconocimiento", (Bourdieu, 1980b: 213). Esto representa, un modo de articulación o de transformación de otras formas de capital; el de tipo social funciona como un multiplicador instrumental, directamente de las probabilidades de valorización de las otras especies de capital. Es una modalidad de capital simbólico, en cuyos efectos Bourdieu prefiere centrarse, pues se presenta como un multiplicador que permitiría explicar diferencias y rendimientos producidos por el capital económico o el cultural.

# Modalidades de las prácticas

En esta sección se presenta una clasificación de las actividades estudiantiles, que resulta necesaria para abordar las prácticas observadas. Cuestión que, en definitiva, exigió iniciar su análisis con el propósito de detectar elementos cualitativos y cuantitativos los cuales ayudasen a representar analíticamente una asociación entre los factores centrales del objeto de estudio de la investigación y la relación prácticas-grupos. Por tanto, se consideró plantear una clasificación conceptual de las prácticas, la que se llamó *modalidades de prácticas*, misma que era crucial para tratar con más profundidad su naturaleza.

Resultó imperativo, entonces, construir una jerarquización de su relevancia como manifestaciones cualitativamente distintas del objeto de estudio, a saber: las formas de agrupación y los grupos en concreto. Esto permitía arribar a mayores expresiones de singularidad y recurrencia de sus rasgos característicos, siendo obligado que hicieran posible explicar con amplitud el horizonte de sus variantes en el universo de estudio. En esta clasificación se incluyeron varias







prácticas que resultaban significativas por su intensidad y se distinguieron por la dificultad de su objetivación, como un efecto de la irregularidad de sus formas de práctica.

La categoría denominada *modalidades de las prácticas* en este enfoque analítico, se orientó a descubrir *formas de agencia de lo cultural en la práctica*, pues de ese modo se captaban las diferencias cualitativas de cada forma característica de ser del agente de la cultura en el mundo estudiantil inquirido. Los dos tipos de *modalidades de las prácticas* que se presentan a continuación se consideraron como dos formas distintas de movilizar el capital cultural y de generar *un hacer* a partir de adherirse a la práctica, con fines determinados, los cuales son distintos en cada una de esas variantes.

Fue necesaria una herramienta conceptual muy adaptable, como esta división en *modalidades de las prácticas*, para poder incluir una variedad más amplia de actividades grupales de la vida extraaulas realizadas por los universitarios, pues se registraron numerosas acciones que no correspondían con prácticas incuestionablemente formales, donde se manifestara un hacer y se movilizase un *capital cultural incorporado* que detonaba la formación de grupos estudiantiles. Asimismo, esta clasificación tomó en cuenta algunas formas de significación de las prácticas generadas por los propios agentes, pues en ciertos casos fueron ellos mismos quienes consideraron que se trata de actividades relacionadas con la cultura. En el presente trabajo, se estimó que era menester elaborar un concepto flexible de cultura (con lo cual la mayoría de ellos estaría de acuerdo, según sus expresiones al respecto), a fin de comprender de qué se trata lo que hacen los estudiantes, pues ellos mismos creen que la cultura está en todas partes y, en algunos casos, piensan practicarla de forma alternativa. Se abordaron entonces las prácticas a partir de la siguiente clasificación conceptual.

## Prácticas culturales formales o convencionales

El significado del término *convencional* en este estudio se refiere a *convenido*, como objeto de una convención social. En *El hombre y lo sagrado*, Roger Callois (1998) alude al carácter convencional del símbolo como la producción social mayormente convenida. Se trata de aquellas prácticas grupales donde la producción y el consumo cultural, como sus principales componentes, adquieren formas que se reconocen mejor sobre la práctica; poseen un alto grado de formalidad, en tanto son planificadas (tienen un lugar y un espacio); requieren





conocimiento y materiales que es necesario procurarse para llevarlas a cabo, lo que implica una organización previa a su realización; consumen cantidades de tiempo controlables y medibles de algún modo por los participantes, pero principalmente representan una idea lo suficientemente clara y, por ello, convenida de *un hacer* para participantes, consumidores y observadores.

En términos de la experiencia que genera en el participante ser agente, le resulta más claro qué es lo que hace, qué utiliza para hacerlo y para qué lo hace; es decir, él vislumbra los reflejos de una *estructura de la participación en la práctica*, donde hay formas, sentidos y elementos objetivos, concatenados a su realización, que son producto de una convención social.

Es evidente que los agentes procesan estas prácticas con un importante grado de subjetividad; sin embargo, la dotación general del sentido de la actividad guarda un importante nivel de concordancia con la percepción de los demás participantes. Todo ello implica que mantengan más claramente una conexión con el trabajo escolar, lo cual, dada la problematización planteada en este trabajo, les otorga relevancia, pues implica que puedan ser vehículos de aprendizajes obtenidos en aulas, llevados al ámbito extraaulas y en sentido inverso.

A continuación se presentan las *prácticas culturales* observadas en la FCPys, organizadas en *modalidades de las prácticas*. Algunas de ellas se abordan más adelante como presentación de resultados.

#### CUADRO 1. Prácticas culturales formales o convencionales

- Hacer música con tambores rítmicos africanos
- Tocar guitarra acústica o rock con un grupo en la facultad
- Cineclubes estudiantiles
- Danza y rituales náhuatl
- Taller de artesanías con materiales reciclados
- Producción independiente de programas de radio: Radiopolíticas
- Presentaciones de pintura y fotografía, de performances
- Fútbol "torneo estudiantil autogestionado" y "cascaritas"
- Ajedrez
- Ofrenda y megaofrenda del Día de Muertos
- Activismo político
- Organización de un "libro-club"
- Taller de danza africana
- El "Rockreo". Concurso de bandas de rock
- Recitar en público





# **(**

### Prácticas culturales de fabricación propia, o no convencionales

Estas prácticas surgen de manera espontánea, sin planeación y no requieren recursos que haya que procurarse con antelación; su duración temporal es muy variable, puede ser brevísima o muy prolongada y pueden acaecer en diversos momentos de la jornada escolar.

En particular, las formas en que se llevan a cabo resultan muy heterogéneas y, por tanto, su significación también lo es para cada participante; es decir, la percepción del *hacer* que significan tiene un alto grado de diversidad y, debido a ello, en la dotación de su significación general interviene más decisivamente la subjetividad de los participantes. En términos de agencia, no es tan claro qué se hace, utilizando qué y para qué se hace la actividad, pero siempre es una posibilidad que represente *un hacer* para los participantes y sin duda encarna una movilización del *capital cultural incorporado*, que activa la formación de grupos y puede generar experiencia de organización.

No se pierde de vista en esta conceptualización que toda acción humana se encuentra, en cierto grado, mediada por la subjetividad de su practicante. A final de cuentas, todas las prácticas son subjetivas, en especial si se considera la conexión con los fines personales del agente.<sup>5</sup> En todo caso, los niveles de subjetividad de las prácticas formales se encuentran mayormente compartidos (convenidos), mientras que en la dotación de sentido de las *prácticas de fabricación propia* opera con mayor amplitud la subjetividad individual; para que el agente las considere una forma de agencia de lo cultural, resulta decisivo el procesamiento subjetivo y la conexión con otros, la intersubjetividad.

A estas prácticas se les llamó de *fabricación propia* porque la contraposición a la formalidad puede entrar en juego al momento que los participantes las dotan de sentido, lo que implica cierta confección de forma autóctona, con posibilidades de aportación individual; no obstante, esa aportación del participante se inscribe en la forma general de la actividad.

En muchos casos, desafiar lo formal es un propósito central de su realización, confrontarlo, actuar alternativo o contracultural, lo cual cifra una posibilidad para la puesta en juego de *lo emergente*, culturalmente hablando. Ra-







<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Giddens (1991) y Bourdieu coinciden, a través de diferentes instrumentos de análisis teórico de la agencia social, respecto a que el influjo social o construcción de lo social sobre la subjetividad, a final de cuentas se complementan con una dotación de sentido de lo individual que opera, por decirlo así, como última parte del proceso y es orquestada por el propio actor.



ymond Williams (1995: 89-90) se refiere a *lo emergente* como aquel efecto de re-funcionalización del objeto del intercambio cultural, que lleva a cabo el agente de manera espontánea, como consecuencia no buscada de la acción en ese intercambio y que genera la materia prima de nuevos significados culturalmente válidos para una comunidad simbólica determinada, toda vez que comienza a compartirlos.

En la etnografía se buscó reconocer las formas de autoconfección implicadas en el proceso de su práctica, que son propias del ambiente sociocultural, en este caso de la universidad estudiada, pues allí se esbozan elementos de la lógica de la práctica que permiten comprender aspectos relativos a lo que interesa en materia de cultura a los participantes del intercambio.

Estas prácticas no se conectan de forma manifiesta con el desarrollo de prácticas formales de aprendizaje, propias de las aulas, se mueven más bien en el espacio del mundo social extraaulas, de lo autogestionado y del tiempo libre; sin embargo representan modos colectivos que ponen en acción diversos usos culturales y que implican la fabricación, con un sello particular, de diversas formas de producción y consumo cultural, como plantea Michel De Certeau (1996). Cabe agregar que en la nominación de las prácticas se hace referencia a los usos del lenguaje de los participantes, así como a algunos intereses analíticos de este trabajo.

En el Cuadro 2 se presentan todas las *prácticas culturales* de este tipo que fueron designadas como significativas en el campus investigado.

#### CUADRO 2. Prácticas culturales "de fabricación propia" o no convencionales

- Actos de convivencia
- Escuchar música de forma compartida
- Radio Reia
- Círculos informales de estudio
- Juegos de mesa
- Presenciar partidos de fútbol por televisión
- Ensayos espontáneos de danza
- Eventos lúdicos organizados: quermés, subasta de besos
- Practicar el salto en rampa con patines
- "Iniciativas" de montaje de actividades artísticas autogestionadas

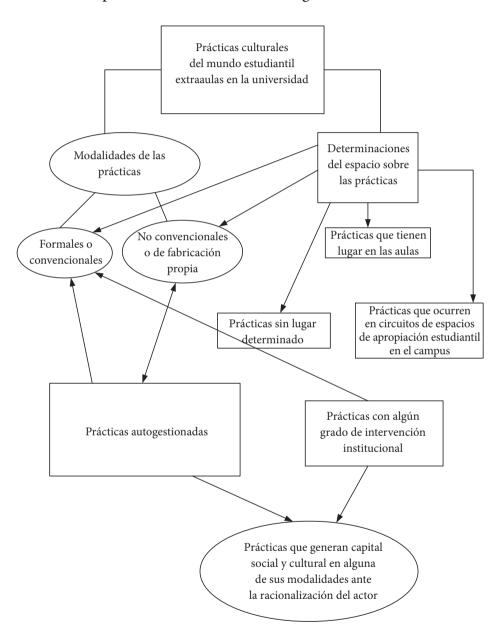
En el Esquema 1 se muestran todas las categorías asociadas al tratamiento de las prácticas culturales en esta investigación, en la perspectiva de ilustrar gráficamente la conexión que hay entre ellas en la lógica analítica.







ESQUEMA 1. La relación de las conceptualizaciones de prácticas culturales en la investigación









# Caracterización de las prácticas culturales significativas como resultado del análisis etnográfico

Se exponen en esta sección las prácticas culturales más significativas de ambas modalidades, procesadas etnográficamente.

### Casos significativos de prácticas formales

Programas de radio autogestionados. Transmisión de Radiopolíticas

Algunos estudiantes se organizan para desarrollar programas de radio y difundirlos a través de una radio estudiantil de la facultad, que es por completo autogestionada por ellos y en la que existe la posibilidad abierta para la participación. Se transmite desde un cubículo ubicado en el edificio A, por medio de bocinas que se colocan en los árboles de la explanada central y en la explanada baja, únicos lugares donde se escucha *Radiopolíticas*.

Las emisiones, todas en directo, se orientan a la programación de música con géneros de interés juvenil y a tratar diferentes asuntos políticos y sociales, tanto internos de la facultad, como propios de la sociedad y la cultura nacionales. También se difunden diversos programas de comentarios, realizados sin guión, en una lógica de comicidad signada por la improvisación; ejemplo de ello es "La pulcata", donde se programa música al estilo de una cantina y se busca recrear esa cultura haciendo alusiones humorísticas a ella; hay un espacio donde se programa música indígena, también una emisión que lleva por título "Venas abiertas de América", la cual versa sobre movimientos sociales en América Latina, por mencionar algunos temas.

Varias emisiones surgen a partir del género musical al que se refieren, así, hay programas de *electrónica* o *punk*; otros son de noticias, comentarios y discusiones, algunos tratan temas como cultura contemporánea, literatura, poesía y, muy escasamente, problemáticas teóricas de las carreras de la facultad. "Gracias al interés por la música, se han acercado muchas personas diciendo: *está interesante lo que programas*", comenta un participante, quien agrega: "nuestro programa se llama 'Chin por el torcido' y es pura diversión, puro *debraye*, 6 humor ácido sobre cuestiones de la facultad". En ocasiones, los locutores de estos





<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Divertirse en una lógica de improvisación libre, en ausencia de un fin específico que encuentra lo divertido en ello. Es una palabra muy utilizada por la juventud de la ciudad.



espacios se expresan en términos peyorativos, altisonantes y mediante la burla hacia las autoridades del plantel.

Los grupos estudiantiles de activismo político siempre tienen presencia en la estación. Ésta es dirigida por un grupo de alumnos, esencialmente de Sociología, Comunicación y Ciencia Política, los cuales conforman una especie de consejo para establecer la programación de la estación, lo que implica decidir quiénes serán responsables de los programas y cuáles serán sus temáticas y horarios, eso se discute en una convocatoria para presentar proyectos que se realiza una vez por semestre.

Según relata Javier,<sup>7</sup> un estudiante de noveno semestre de Sociología que participa en la estación, en un programa de comentarios sobre noticias: "*Radiopolíticas* es autogestionada, no hay lucro, en ella aprendes a hacer programas de radio. Es para mí como una terapia donde me aliviano de las broncas en la facultad. Es un espacio abierto para todos, constantemente se hace la invitación a todo estudiante que se interese en desarrollar radio, la mayoría de los participantes son sociólogos, los comunicólogos no jalan mucho, son muy sectarios", lo que resulta sumamente paradójico dada la naturaleza de la actividad.

En palabras de sus participantes, la estación transmite martes, miércoles jueves y viernes, de 10:00 a 20:00 horas, pero se ha observado que la transmisión no es sistemática, en ocasiones se realiza en otras horas o no se efectúa en las señaladas. Particularmente, los viernes por la tarde, cuando la explanada central se convierte en un espacio donde se bebe abiertamente, algunas veces se escucha música festiva a un alto volumen, transmitida por Radiopolíticas, nombre original de la estación, a la que se sumó *Radiopolacas* con diálogos de los estudiantes. Amira, estudiante de Comunicación de noveno semestre, comenta que cuentan con siete programas, unos son de una sola persona (como el de ella) y otros de tres. "Hay participantes que hacen su programa y se van, otros como yo que permanecen y traen información, limpian el cubículo, utilizan los expendios de café de la explanada principal para difundir las actividades". Lleva tres años participando en la estación. "Quería ver qué es la radio, tener experiencia, vivir la autogestión y crear un enlace para hacer comunidad, ya que desde mi punto de vista eso no existe en la Fac, no hay periódico, no hay revistas, por ello hemos buscado crear un enlace con la gente de Santo Domingo".



<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Se utilizó un estricto criterio de pseudónimos en todos los casos que se mencionan nombres de personas entrevistadas dentro de la investigación con el fin de proteger a los informantes.



Los universitarios que afirman no participarían en *Radiopolíticas* consideran que predomina la programación de música sobre la producción de programas originales, lo que a sus ojos revela la baja calidad de la práctica, esto constituye un motivo para no participar en ella. Es común observar este tipo de expresiones que poco fundamentan las razones para no participar y cambiar aquello con la que están en desacuerdo.

Por su parte, algunos participantes de la radio se manifiestan en contra de los estudiantes que colaboran y se van con facilidad de la estación; a pesar de ello, expresan: "no tiene sentido pensar si la estación es o no perenne, porque intentamos un innegable robustecimiento de la cultura de la radio, yo salgo en diciembre y tal vez no continúe apoyando más". Consideran crucial legar algo a los que continúen, así como ellos recibieron una herencia, de experiencia, de organización e instrucciones en el manejo técnico.

La radio estudiantil en poco tiempo se ha convertido en una tradición de cualquier universidad. En la FCPys constituye un importante "espacio" para la actividad político-estudiantil, según lo reconocen varios alumnos.<sup>8</sup> Se pudo constatar que se trata de un espacio abierto que puede ser usado prácticamente por cualquier estudiante que tenga una propuesta. Muchos de los *frecuentes ocupantes del campus* han tenido alguna vez un programa; la mayoría se desarrolla en una clara dimensión donde se improvisa y aprende sobre cómo realizarlos, lo que constituye un verdadero ejercicio lírico de la producción de radio y les permite tener una experiencia en el manejo de las condiciones para la transmisión en directo.

Resulta evidente que en una práctica como ésta se moviliza de varias maneras el capital cultural de participantes y audiencia; pocas actividades ofrecen el mismo potencial de interacción, encuentro y formación de redes, así como de conocimiento para la organización de grupos de personas.

En cuanto al capital social, se observó que se gestan aprendizajes en la confluencia de intereses muy diversos hacia la interacción estudiantil, entre los que sobresalen: actuar ante problemas comunitarios y proyectar ese aprendizaje a la vida profesional; hablar sobre ello; reivindicar su posición como críticos del orden político imperante y conocer a personas que puedan ayudar en el futuro profesional, lo que constituye el germen de una red social. En ese contexto nacen iniciativas autogestionadas de prácticas culturales, como la radio.





<sup>8</sup> Los estudiantes, en su universo semántico, conciben como "espacios" a las prácticas en un lugar, esa es su manera de nombrarlos.

# **(**

#### Kórrela, cineclub estudiantil al aire libre

El cineclub Kórrela organiza exhibiciones cinematográficas al aire libre, por lo general frente al *nuevo auditorio*, donde sus promotores instalan una manta de plástico blanca que sirve como pantalla. Mediante hojas de papel dibujadas con plumones, estos jóvenes improvisan carteles para anunciar las películas y agregar consignas del activismo estudiantil del momento ("Fuera cuerpos policíacos de la FCPys").

Esta actividad se ha realizado en la parte trasera del edificio B, en dirección a los jardines conocidos como *el laberinto*, pero principalmente en la explanada del *nuevo auditorio*. Gracias al proyector de 35 mm que les facilita la Filmoteca de la unam, el cineclub puede presentar cine de autor, como *El perro andaluz* de Luis Buñuel o *El topo* de Alejandro Jodorowsky, funciones en las que se reúne un promedio de 40 personas, donde también se solicita una cooperación para solventar la renta de las películas. En algunas ocasiones surge el debate, ya sea sobre la importancia de la película, en torno a problemas de la facultad o de la política nacional. El grupo que lo lleva a cabo se inclina a participar en el activismo estudiantil.

Varios grupos que son *frecuentes ocupantes del campus* recorren de manera constante los espacios correspondientes al *nuevo auditorio y alrededores*. Son los lugares que más les pertenecen a ciertos grupos de estudiantes. Se trata de sitios donde hay prácticamente una independencia de los lugares amplios ("demasiado públicos") y por eso se puede decir que son sus espacios, dada la libertad con la que actúan en ellos; si se les quiere encontrar, hay que ir allí y muy probablemente allí estarán.

César y su grupo usan varios espacios porque su actividad es itinerante y tienen la idea de "rescatarlos" al practicar en ellos actividades culturales. Al respecto, narra lo siguiente: "hemos actuado en un chorro de lugares, o sea, empezamos atrás del edificio A, luego terminamos adelante del A, luego estuvimos al frente del auditorio y ahora estamos atrás del auditorio, pero siempre con esa idea de rescatar ciertos espacios, por eso nos fuimos atrás del auditorio que está lleno de basura, casi siempre está muy sucio, para rescatar esos espacios y que adquiera otro sentido la convivencia".



#### Danza y rituales nahuas

Un grupo de estudiantes realiza danza y rituales nahuas en la entrada de la facultad, justo en la salida principal al circuito Mario de la Cueva. Es el único grupo de estudiantes que ocupa ese espacio; se reúnen allí con una frecuencia sistemática los días jueves y, algunas veces, los martes entre 15:00 y 18:00 horas para tocar tambores aztecas y danzar como ellos lo hacían. Afirman que su intención es darle vida, según sus posibilidades, a concepciones sobre la vida y creencias antiguas, por ejemplo "relativas al orden cósmico de los nahuas"; asimismo, intentan atraer y sensibilizar sobre la importancia de esa cultura y su cosmovisión a los estudiantes de la facultad con la realización de su actividad.

Ésta incluye ciclos de danza ligera, cuyo ritmo se va incrementando hasta llegar a una intensidad muy alta que dura de tres a cuatro minutos, después los participantes se detienen, permanecen de pie algunos minutos y escuchan la música del tambor; usan tobilleras fabricadas de cáscaras de nuez y una especie de maracas. Habitualmente son 12 participantes, pero llegan a ser hasta 15, cinco son chicas, comienzan a las cuatro de la tarde y terminan cerca de las siete y media. En la última parte del ritual realizan una oración y colocan una ofrenda de frutas, agua y caracoles marinos, para ello se colocan en forma circular alrededor de un utensilio con copal, caminan entre ellos, platican de manera un poco más informal, comienzan a comer y finalizan charlando relajadamente.

En diciembre llevan a cabo una congregación a la que acuden danzantes de otros espacios de la universidad, son cerca de cuarenta y otros tantos estudiantes fungen como observadores. En esta actividad se moviliza el capital cultural llevado a asuntos del pasado cultural e histórico de los estudiantes participantes, quienes se enfrentan a la disyuntiva de observar cuál es la valoración sobre esos conocimientos por parte de la comunidad universitaria; por ejemplo, emprenden una valiosa labor de difusión de esos conocimientos y forman una red que trasciende a la facultad.

### Casos significativos de prácticas no formales o de fabricación propia

#### Actos de convivencia

Convivir fuera de las aulas significa para los estudiantes interactuar, charlar y "pasar el tiempo", reciclar lo visto en clase y también hacer todo lo posible por







olvidarlo. Es efectuar una congregación de estudiantes tan elemental que por ello resulta tan flexible y en conexión con tantas otras actividades. La convivencia, en muchos casos, representa un *hacer* para sus participantes, así lo registra su experiencia, se disponen para ello, se organizan; al mismo tiempo, se reconoce que en el transcurso de esas interacciones se da un intercambio cultural que aprecian. Recurrentemente, los jóvenes enuncian que "socializar" les parece algo crucial en la universidad y coinciden en el significado de esa práctica<sup>9</sup> que, para ellos, es lo que prevalece cuando conviven. Se muestra de manera constante un fuerte impulso compartido por la "socialidad" (Weiss, 2012: 18).<sup>10</sup>

Departir y *cotorrear* (en el lenguaje juvenil actual) son la clave en la interacción estudiantil, porque diversas formas de sociabilidad, especialmente en cuanto a la experiencia de interacción con la diversidad, se practican de manera entremezclada con casi cualquier acto de la vida cotidiana del mundo de estudiante, entre ellos los vinculados con la convivencia lúdica. Michel Maffesoli concede una importancia fundamental a la cohesión del grupo en la experiencia de "estar juntos", más aún a la acción de "entrar en el plano del estar juntos, entrar en la intensidad del momento, entrar en el goce del mundo tal cual es" (Maffesoli, 2004: 28). Los actos de convivencia constituyen las prácticas de *fabricación propia o no convencionales* más frecuentes, aquellas que poseen más variantes en cuanto a la manera en que se realizan y sus formas de asociación con los contextos donde se llevan a cabo.

Esta práctica sucede de la manera más flexible en los tiempos de la jornada cotidiana, aparece en gran parte de ellos, asimismo compete al mayor número de participantes, lugares de práctica y formas de consumo cultural que involucra.





<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Las entrevistas revelaron que lo más importante en el interés de los estudiantes al participar en la vida extraaulas es "socializar", lo cual se entiende de diversas maneras; sin embargo hay cierta coincidencia en que se trata de "ponerse en contacto con los demás, conocer personas". En algunos casos se expresa una racionalización de los efectos de ese proceso y, por tanto, se refiere un significado en sentido inverso, es decir, "hacerse conocer por las personas".

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Eduardo Weiss contribuye a precisar distintas acciones realizadas por los actores, relacionadas con la idea de "socialización". Rescata el planteamiento que hace Michel Maffesoli sobre el concepto *sociabilidad y la socialidad*, y refiere que este autor más que enfocar la socialización debería enfatizar la "socialidad". Maffesoli retoma el concepto *sociabilidad* de Simmel (refiriéndolo sólo de pasada), quien había postulado que "las asociaciones [modernas] están acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros, y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros". La "sociabilidad" (el gusto por estar juntos) se caracteriza también como la "forma lúdica de la asociación", en Georg Simmel (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos.* Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, p. 197.



Razones que le otorgan un potencial de intercambio de conocimientos difícil de igualar.

La frecuencia con la que ocurren señala también el alto interés de los estudiantes por practicarla, dadas las diversas opciones de actividades disponibles en el mundo extraaulas; lo cual muestra, además, que existe una asociación muy intensa entre la sociabilidad y la experiencia lúdica en la visión de los universitarios.

Estos actos representan invariablemente la otra cara de todo trabajo humano donde hay asociación entre personas, el lado "vivo" y libre, opuesto al tiempo "muerto" de la obligación que representa el trabajo escolar; es una oposición simbiótica entre "cotorreo con la banda" (asimismo, la actividad más practicada por algunos de los grupos que se han mostrado como *ocupantes frecuentes de los espacios del campus*) y las obligaciones del estudio.

Una de las formas de interactuar, asociada a los actos de convivencia más socorridos, es departir con un "trago" de licor de por medio, "chelear, echarse una chelas" (reunirse y beber cerveza); algo común en los espacios abiertos y públicos de la facultad en casi cualquier momento, ya sea en parejas o en grupos de hasta 30 personas durante minutos o casi una jornada completa, incluyendo los dos turnos (desde las 10:00 hasta a las 22:30 horas), aun cuando esto signifique no asistir a los cursos ("matar clase"). Los actos de convivencia pueden extenderse más allá del campus, por ejemplo, a la casa de alguno de los estudiantes y prolongarse todo un fin de semana; pueden también tener lugar un lunes por la mañana, lo cual hacen muy pocos alumnos, entre ellos algunos grupos que ocupan frecuentemente el campus y se distinguen por ello, o un viernes por la tarde, cuando una multitud de alumnos se reúne en ciertos espacios, prácticamente libre para llevar a cabo *actos de convivencia*.

Los cuales adquieren diversas formas: reuniones espontáneas, actividades musicales en directo o fiestas organizadas en las explanadas, aunque estas últimas son poco frecuentes.

Una expresión muy singular de los actos de convivencia es lo que se llamó en la etnografía el "reventón de los viernes"; entre otras cuestiones, debido a la cantidad de participantes. La celebración transcurre como cualquier fiesta multitudinaria realizada por jóvenes y tiene lugar casi sistemáticamente los viernes por la tarde mientras el semestre está vigente.

Los estudiantes se reúnen en grupos que llegan a ser muy numerosos en diversos espacios de la facultad. En orden de importancia, por la gran cantidad de alumnos que albergan, éstos son: la explanada baja, la zona del nuevo auditorio







y sus alrededores, las jardineras y el entorno del edificio de Posgrado, *el laberin-to*, la propia explanada principal y el estacionamiento. En ellos, y prácticamente en todos los lugares disponibles, los estudiantes consuman la apropiación de los espacios al aire libre; es el tiempo en el que participan, como una mayoría, alumnos que en ningún otro momento toman parte de esas convivencias. En todos esos sitios la autoridad tolera este tipo de prácticas.<sup>11</sup> El espacio se habilita para la convivencia de muchos estudiantes que no tienen recursos para ir a lugares públicos como bares, cafés y "antros".

Se trata de una especie de epifanía del encuentro entre estudiantes, en un ciclo fundamental de la vida escolar (la semana), con una carga de trabajo unitaria (las clases a las que acuden a lo largo de ella) que, una vez cumplida al finalizar esos cinco días, se abre el espacio para departir sin límites y absorber los efectos de ello. Es una forma de convivir, por tanto, profundamente asociada a los tiempos estudiantiles, es el momento de "vibrar juntos" como exaltación lúdica de "estar juntos", que consagra al grupo en la experiencia intensa y vibrante de la empatía, en el "reventón" juvenil-universitario (Maffesoli, 2004:38). 12

La fiesta de fin de cursos representa la celebración estudiantil más importante, de igual modo asociada a los ciclos de estudios, pero en este caso en la dimensión de un periodo completo del curso y como antesala de uno de vacaciones. Tiene lugar en diciembre, ya que finalizan los semestres impares, como el noveno, que corresponde a la generación saliente. La celebración no resulta tan multitudinaria y apoteósica como en el pasado, según el recuerdo de algunos estudiantes. En la actualidad se observa una participación muy amplia del estudiantado, pues se ocupan por completo las explanadas más amplias. Se lleva a cabo una ambientación con música interpretada en vivo a cargo de conjuntos de música mexicana o con equipos de sonido de alta capacidad sonora, evento que no se repite a lo largo del año.







Una expresión de esa tolerancia es que los estudiantes dejan basura (botellas, vasos y otros residuos) y el sábado por la mañana los trabajadores de la facultad limpian todo.

Maffesoli, en la sociabilidad actual, como característica de su obra, El tiempo de las tribus, ve un "vibrar juntos" como "echarse una mano" para construir nuevas formas de solidaridad, como "oportunidades para expresar ruidosamente un placer por estar juntos". Puntualiza: "Se puede emplear una expresión algo trivial frecuente en las jóvenes generaciones: reventarse." Expresión pertinente si tenemos en cuenta que destaca el fin de romper la exacerbada identidad individual. "Nos reventamos en la efervescencia". Un impulso a la agrupación, cimentado en la intensidad del acercamiento por lo emocionante y "vibrante" de, por ejemplo, los actos de convivencia universitarios.



A los integrantes de algunos grupos les parece incuestionable la legitimidad de usar bebidas alcohólicas para convivir. Consideran que la dirección les arrebató en el pasado, de forma ilegítima, espacios como el *estacionamiento de estudiantes*, antigua sede del *reventón de los viernes*; también observan que el uso de los espacios disponibles es un efecto de la necesidad de esas convivencias.

Para algunos cuantos también es legítimo fumar marihuana en el campus, pues en general no perciben un efecto negativo derivado de esto; no obstante, se trata de una reducida minoría.

Los actos de convivencia que implican una actividad ilícita, como beber alcohol y consumir drogas, en ocasiones se muestran como si fueran tolerados por las autoridades y en otras como claramente no permitidos; mismos que se realizan de manera furtiva. De hecho, la frontera entre ambos puede resultar opaca para los participantes, en primer lugar porque es móvil y se sujeta a cambios. Los estudiantes siempre van construyendo un mapa de esos sitios en la facultad para recorrerlos y realizar esas prácticas si su voluntad así lo establece.

Ciertos jóvenes reconocen algunos abusos en el uso pleno de libertad del campus; por ejemplo, uno de ellos señala: "había estudiantes que llegaron a jugar 'arrancones', acelerando peligrosamente sus autos, hubo muchas broncas, hubo muchos visitantes indeseables, no sólo de otras escuelas sino del barrio de Santo Domingo [una colonia popular cercana], que generaban conflictos y hasta cometían robos y acoso a las estudiantes".

Es común que numerosos alumnos de otras facultades acudan a "Políticas", a convivir festivamente. De algún modo se ha generado la imagen en Ciudad Universitaria de que allí hay una convivencia agradable, pero ocurre también lo contrario, que estudiantes de la FCPys se *lancen* a "Arqui", a "Filos" o al "edén", un jardín cercano a la Biblioteca Central, frente a la avenida Insurgentes, donde de igual forma se toleran las convivencias con bebidas alcohólicas. Para un estudiante puede resultar cotidiano ir a Ciencias, Química o Derecho e integrarse con grupos de esas facultades con el propósito de convivir y, según algunas opiniones, lo hacen para evitar *quemarse* en su plantel. En otras facultades sienten que transitan por un anonimato conveniente, pero la gran mayoría lo hace de forma abierta.

En los *actos de convivencia* existen intercambios muy intensos, relativos al consumo cultural de la cultura juvenil; a menudo se habla de música rock, cine, literatura juvenil y, con gran énfasis, de los autores vistos en clase. Es evidente que los jóvenes-estudiantes aprecian en gran medida tal aprendizaje, pues expresan que ese intercambio se convierte en una razón primordial de la interacción





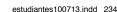


en los espacios extraaulas. No obstante, también es claro que esos intercambios son mediados por estados emocionales convulsionados, debido a los efectos del consumo de drogas y alcohol, entre otras situaciones, que pueden reducir enormemente la calidad de la información que se intercambia, lo cual obliga a quien aprende algo en esas interacciones a ser exigente con lo que acepta de lo percibido. Por otra parte, la libertad de disponer de tiempo y la lógica igualitaria de los participantes en los diálogos, permiten, según los mismos estudiantes, que allí "digan algo los que siempre callan en clase". Muchos de ellos expresan que en esas charlas han conocido autores y temas que jamás escucharon en las aulas. El intercambio que, se pensaría, ocurre en cafés y bares de estudiantes, tiene lugar allí, como una muestra de la escasez de espacios, o muchas veces por la falta de presupuesto para pagar una cuenta o como un clamor ante la necesidad de erigir esos sitios en lugares de convivencia, "en donde haya chance".

Por sus condiciones poco igualables, prácticamente el campus se convierte en un espacio de socialización único, dada la extensión del lugar y las facilidades de uso, lo que genera interacciones muy intensas y conduce a los estudiantes a conocer pares para generar grupos e incluso redes; factores que aportan un germen de capital social y movilización de capital cultural incorporado de grandes proporciones, ligado a los intereses que se ponen en juego en la vida juvenil y se interconectan con conocimientos e información relacionados de forma directa con los aprendizajes de las aulas.

#### Escuchar música de forma compartida

La música es ubicua, como plantea Jacques Attali (1995: 11): "estamos más expuestos a sonidos que a imágenes e ideas". Así lo demuestra su presencia en lugares tan diversos de la vida estudiantil, lo que expresa el elevado interés que los jóvenes manifiestan por ella. Algunos de ellos se equipan con pequeñas grabadoras, reproductores de disco compacto, pequeñas bocinas de baterías, computadoras portátiles, teléfonos celulares y reproductores de archivos MP3, todos utilizados para escuchar música en el campus. Son recursos con una sorprendente capacidad de almacenamiento para musical, así como una elevada potencia auditiva. Éstas, como otras virtudes del avance tecnológico actual en esta materia, son aprovechadas por los estudiantes al máximo, en un evidente despliegue de experiencia que se puede entender como dominio de determinados procedimientos con fines muy claros para el propio ejecutante.





Escuchar música de forma compartida es una práctica muy frecuente en todos los grupos de alumnos. Si se piensa en describir a fondo las fuentes de los ambientes sonoros que pueblan los espacios extraaulas, también habría que consignar algunos casos, como utilizar los sonidos de los automóviles abriendo la cajuela en las postrimerías del "reventón del viernes". Lo que sucede muy esporádicamente porque lo impiden algunos representantes de la autoridad, quienes se inclinan a no tolerar más la reunión y consumo de bebidas alcohólicas en el estacionamiento. Como ya se comentó, en el campus también se escucha *Radiopolíticas*, la estación autogestionada de los estudiantes que en gran parte de su horario transmite música muy variada y alternativa.

Los universitarios escuchan una enorme diversidad de géneros musicales, preponderantemente juveniles, entre los que se cuentan el rock, tecno y pop, sin embargo no es extraño escuchar jazz, música clásica e incluso contemporánea de la más restringida circulación en el mercado de los conocedores. Ello demuestra que los estudiantes ostentan sensibilidades y conocimientos, los cuales pueden llegar a ser muy amplios en materia musical. Numerosos jóvenes aseguran que la afinidad en cuanto al género musical de su preferencia es una razón muy importante para producir la relación entre pares, "jalo con esa banda porque sí les late el *indie*".<sup>13</sup>

Allí se expresa la importancia de la música en la cultura juvenil, en la búsqueda de identidad, que va desde la dimensión cultural hasta los intersticios más profundos de la identidad individual. Esta es la actividad que se puede suscitar con mayor facilidad y fluidez en la vasta pluralidad de movilizaciones e intercambio de capital cultural, que funciona como un detonador de agrupación indiscutible. Es el ejemplo más contundente de una actividad *de fabricación propia*, con las más amplias opciones de confección, enriquecida por las enormes variaciones del contexto. Implica mostrar lo que se sabe de música, discutir sobre ella, aprender a apreciarla de otra manera, así como a intercambiarla y hacerse de ella. Se permuta información sobre programas de computación para "bajar música" de internet y ponerla a disposición en las múltiples opciones de reproducción actual, entre muchos otros motivos significados en la experiencia de compartir su audición.

Digerir la música en conjunto involucra todas las formas de usarla, apoyadas en recursos tecnológicos versátiles y accesibles para reproducirla *in situ*.

 $<sup>^{13}</sup>$  Género contemporáneo de rock alternativo que deriva semánticamente de la palabra independiente, en idioma inglés.







Estas variantes comprenden, entre una infinitud de posibilidades, ambientar una reunión, festejar, "echar relajo", cantar, bailar, valerse de ella como herramienta para contextualizar culturalmente temas de clase, etcétera.

Esta práctica representa todo un espacio cultural que se suscita en los confines del ciberespacio de internet, con el que es posible llegar a lo más recóndito de la producción musical mundial de manera gratuita; situación inédita hasta hace muy pocos años en la larga historia de la relación del hombre con la música. Hecho que, además, se conjuga con la energía de los jóvenes para absorber el conocimiento "a todo lo que da" y con las herramientas para leer lo social y lo cultural que proveen los aprendizajes en las aulas a estos *consumidores-fabricantes*, muchos de ellos melómanos en formación, quienes fincan un espacio social sui géneris a fin de procesar culturalmente la música y la movilización de ese tipo de capital cultural. Algunos de ellos se convierten en expertos construyendo grandes acervos musicales y gracias a ello nacen muchos críticos de las formas de difusión de las culturas actuales.

#### Radio Reja

Es común que los jueves, a partir de las seis de la tarde y hasta pasadas las diez de la noche, algunos ex alumnos de varias carreras lleguen con una voluminosa mochila llena de discos compactos (casi en su totalidad piratas) a la cafetería que se encuentra frente a *La reja* y conecten una grabadora sólo para "poner música" y departir; a esta actividad la llaman *Radio Reja*.

Tanto los *ocupantes frecuentes del campus* como los que van de paso o incluso *estudiantes foráneos* acuden para compartir ese ambiente y charlar sobre la propia música que escuchan; quienes hacen sonar la música son coleccionistas que poseen un enorme repertorio, muy difícil de escuchar en la radio, pues incluyen, por ejemplo, piezas selectas de *rock* progresivo de grupos europeos y de los años sesenta del siglo xx.

Un día, a finales de noviembre, celebraron lo que ellos llamaron el segundo aniversario de *Radio Reja* con una nutrida congregación estudiantil que festejó durante varias horas. Se trata de expresiones de apropiación de espacios para una actividad que posee cierta regularidad y formalidad, muy cercana a una especie de club de aficionados a esa variante de consumo cultural, que incluye el reconocimiento de la celebración de su práctica, como el aniversario.





#### Conclusiones

La presentación de las prácticas se organizó en la etnografía a partir de la disposición del espacio, como en una lógica cartográfica; en atención a ello, fue necesario describir unas prácticas sin lugar determinado que ocurren en diversos espacios. Como resultado del análisis etnográfico, se pudo plantear que en esencia se trata de *prácticas de fabricación propia*, pues las condiciones de flexibilidad que demandan (en función de la cantidad de tiempo y de las características del espacio) terminan definiendo la naturaleza predominante de esas prácticas sin lugar determinado. Cualquier lugar puede ser su sede y hospedarlas, lo cual muestra que son muy practicables y, en cierta medida, debido a ello practicadas; asimismo, como se ha planteado, son el vehículo de los principales intereses de los estudiantes, los cuales definen su identidad cultural, social, de género e incluso la universitaria; allí se juegan asunciones sobre si se es o no plenamente universitario.

Estos espacios tan diversos son vividos por los estudiantes en la dimensión de las *prácticas culturales*, desde los muy recurrentes y de flexible acaecer *actos de convivencia*. Los cuales son una muestra de la importancia del consumo de música para los universitarios, así como de las enormes posibilidades contextuales de escucharla e incluso producirla en el campus. De igual manera, destacan las prácticas relacionadas con ella: escuchar música de forma compartida, tocar guitarra acústica, hacer música con tambores rítmicos africanos, El Rockreo que es un concurso de bandas de rock.

Por otra parte, las actividades artísticas que se practican en diversos sitios de forma autogestionada se manifiestan en las exposiciones de artes gráficas y escultura o en la dimensión estrictamente cultural de la ofrenda del Día de Muertos en la facultad y la participación en la Megaofrenda en el campus central. Dentro de las actividades lúdicas, se practican juegos de mesa y de *laptops*; aquellas que se relacionan directamente con el aprendizaje incluyen los círculos de estudio y el juego de ajedrez; entre las formales o convencionales que se enmarcan en los espacios de usos educativos, cabe mencionar la organización del Cineclub Políticas, las "iniciativas de actividades culturales estudiantiles" y el montaje independiente de obras de teatro; las dos últimas tienen lugar en espacios institucionales y en ambos casos no se trata de actividades por completo autogestionadas.





# **(**

## El árido panorama de las variantes de las prácticas culturales estudiantiles

Las prácticas culturales formales resultan poco versátiles en cuanto a su pertenencia exclusiva a la gama de actividades artísticas, deportivas y culturales, muy relacionadas con las que organiza la institución; siendo escasas las que quedan fuera de este contexto. También son exiguas las de tipo formal autogestionado; es decir, aquellas formativas que se conectan con conocimientos aplicables en el estudio o en el ejercicio profesional. Resultó muy poco evidente (lo que se expresó en las entrevistas en profundidad) una racionalización en torno al valor de las prácticas culturales encaminadas a generar tradición estudiantil y vida comunitaria. Todo lo anterior ofrece un indicio de que la cultura padece una desvalorización, aún en su papel socializador, pues con cierta recurrencia las prácticas de este tipo no se conciben como movilizadoras de algunas formas de capital social y cultural, lo que además indica una tendencia al desprecio por el ámbito comunitario estudiantil.

La creatividad para emprender estas prácticas luce incipiente, no obstante y en sentido contrario, son notorias algunas expresiones excepcionales, como la danza náhuatl, poco visible en otros espacios universitarios, cuya praxis en el ámbito cultural resulta insólita, o la radio estudiantil, que constituye una aportación de la cultura estudiantil al acervo juvenil contemporáneo, la cual se muestra como una práctica de este tipo nacida en la universidad y exportada al resto de la sociedad, donde se reconoce por su original contribución.<sup>14</sup>

También fue posible constatar en la FCPys diferentes prácticas formales que guardan algún grado de relación con el activismo político. Ejercido por unos cuantos grupos, muestra un carácter corporativo, en tanto representa la única forma de participar en el activismo estudiantil (la política formal de ese mundo), razón por la que no sólo padece el rechazo de numerosos alumnos, sino también la apatía que se percibe en ellos hacia la participación política. En la FCPys es evidente una compartimentación que divide a quienes forman parte del activismo estudiantil y a los que quedan fuera de él (la enorme mayoría) y se mantienen bastante ajenos a cualquier forma de participación relacionada con la política estudiantil.





<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> La lista de estaciones del género radio estudiantil, disponibles en la página de venta de música en archivo de computadora iTunes, es la más larga entre varios géneros radiales del planeta, ello evidencia que generan interés como un producto cultural emanado del mundo estudiantil.



Durante la presente investigación se pudo atestiguar el intento de fundar un nuevo colectivo político estudiantil; el grupo que lo llevó a cabo echó mano de la organización de actividades culturales y artísticas libres en el campus, es decir, fuera de toda intervención institucional. Varios de sus participantes expresaron que estas actividades "legitimaban" al grupo ante la comunidad estudiantil. Lo anterior muestra que ciertas prácticas culturales formales generan la inquietud de movilizar el capital cultural incorporado (conocimientos generales practicables) como una estrategia donde éstas se convierten en el vehículo para construir una dimensión pública del grupo, en tanto entidad política dentro de la FCPys; esa construcción lleva implícita una racionalización. Al mismo tiempo, esta última se manifiesta como la capacidad de formalizar la participación en el activismo político, configurando un espacio de uso exclusivo de grupos estudiantiles, mismos que concentran el proselitismo sobre asuntos internos de la institución y poseen un nombre y ocupan un espacio en los edificios de aulas, además de presentarse en público bajo el nombre de "cubículos".

De igual manera, la facultad cobija expresiones de movilización de contenidos culturales con un sentido alternativo respecto a la cultura legítima, capaz de captar los intereses de los estudiantes; estos contenidos se relacionan estrechamente con la búsqueda de identidad, la cual se canaliza en diferentes actividades (aprender a tocar instrumentos y formar una banda de *rock* o generar una radio crítica con la institución en sus propias áreas verdes), así como en su originalidad (las modalidades de intercambio informal que se han descrito), pero resultan manifestaciones tenues de la capacidad estudiantil para producir cultura alternativa y mucho menos distintivas de la cultura universitaria.

## Los efectos agrupadores de las prácticas

La etnografía permitió advertir que aún los grupos creados en la administración escolar eran capaces de emprender prácticas formales completamente autogestionadas, aunque esto ocurrió poco; no obstante, en función de focalizar las prácticas como disparadoras del proceso de agrupación estudiantil, se observó una tendencia a que las prácticas formales o convencionales, sujetas a espacios y tiempos determinados, atraigan participantes y produzcan una cristalización de grupos, cuyo tiempo de vida trasciende la realización de la práctica, lo que ocurre con más celeridad y ante una mayor diversidad de integrantes, respecto a lo que generan las prácticas no convencionales.





07/10/13 17:19



Lo anterior obedece a que las primeras corresponden a estructuras de participación más estables; por ello, resultan más practicables y muestran una importante capacidad de detonar conjuntos duraderos y sólidos, como sucede con los principales grupos de estudiantes en su experiencia universitaria, lo cual es recurrente según las evidencias encontradas (Homans, 1950: 16).<sup>15</sup>

Si bien hay una clara complementación entre ambos tipos de prácticas, las formales movilizan capital cultural de forma más evidente y exhiben experiencia de organización. La mayor intensidad en todas las dimensiones en las que ocurren las prácticas no convencionales es lo que, en definitiva, resulta asimismo un factor en la detonación de un proceso de agrupación.

Por otra parte, es relevante que en el primer semestre se muestre una fuerte tendencia a participar en ambos tipos de prácticas, cuestión que disminuye conforme avanza el tránsito de los estudiantes por la carrera; entre otras razones, por el fortalecimiento que van experimentando los grupos, lo que en una buena parte del estudiantado se orienta hacia una búsqueda de compañerismo, sobre todo para ayudarse en las labores académicas de la vida universitaria.

También se revela una dialéctica de reciprocidad en la relación prácticas culturales- agrupación, fungiendo como generadoras unas de otras. Por una parte, las agrupaciones ya constituidas pueden crear iniciativas, incluso de prácticas formales planificadas, al tiempo de realizar espontáneamente prácticas de fabricación propia. Llevar a cabo prácticas en sus dos modalidades habilita el origen de agrupaciones capaces de persistir en el tiempo.

# Generación de capital social en la consecución de lo cultural en los procesos de agrupación

En el caso de la FCPys es notable la multitud de participantes en los grupos que interactúan en el campus, así como su diversidad ideológica y social. La relación con una diversidad social y cultural muy amplia aporta a esos estudiantes un capital de conocimiento para formar redes extensas, plurales y sólidas, donde la rica experiencia de socialización intergeneracional que se desarrolla en paralelo con el proceso de subjetivación se deriva del trato con lo diverso y opera como un factor que acrecienta las prácticas solidarias, expresadas en la capacidad de







<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Para G. C. Homans (1950), "el vigor y la durabilidad de los pequeños grupos representa la estabilidad de la sociedad".



los grupos de ser consistentes. En ciertos grupos es muy clara la capacidad de producir una interacción con un vasto número de estudiantes; no obstante, el abuso de esas prácticas y la ausencia de una estrategia que establezca linderos para el tiempo consagrado a ellas pudiera impactar aparentemente el impedimento de una repercusión positiva y directa del desempeño curricular, así como en la propia integración al sistema académico. Los aspectos vinculados con la construcción de la identidad juvenil, en la FCPys se encuentran inscritos en las prácticas culturales que se han denominado de fabricación propia o no convencionales, pues tal construcción cuenta con más posibilidades de realizarse. De este modo, la música, la identidad cultural urbana, lo juvenil y los asuntos de *ligue* se convierten en una práctica colectiva, a partir de patrones culturales que se fabrican de manera muy intensa en la interacción estudiantil.

## El capital cultural incorporado y las prácticas culturales

El aumento en el consumo de objetos culturales, gracias a lo accesibles que son por medio de internet, se manifiesta nítidamente en el campus. Las nuevas tecnologías, la disponibilidad de productos culturales que ofrece la *piratería*, entre otras fuentes de obtención, están generando un flujo amplio y creciente de intercambio. Todo ello permite cultivar acervos culturales personales, incorporados y como posesión de objetos de la cultura, que resultan cuantiosos, con mayores opciones de intercambio, respecto al pasado.

Así, se genera un amplio horizonte de enriquecimiento del capital cultural incorporado que se expresa en esas dimensiones; no obstante, se avizoran indicios de prácticas donde escasamente se procesan dichos productos, pues surge un "coleccionismo compulsivo", que implica una débil "digestión de los significados" de la abundante cantidad de objetos culturales que se obtienen con facilidad en la internet. Lo anterior, remite de inmediato a las notables ausencias en la sensibilidad por la cultura de los estudiantes, lo cual evidencia las deficiencias en la formación de un estudiante capaz de autogestionar lo más exitosamente posible el capital cultural en incorporación.

Es posible obtener capital cultural en las prácticas originales, incluso exclusivas, del mundo de vida universitario, como los aquí llamados actos de convivencia, que despuntan como una forma de celebración muy propia del mundo estudiantil-universitario y práctica tradicional en ese universo social, siempre abierta e inclusiva para los más intrincados intereses juveniles y bajo la lógica







del cumplimiento de un ciclo de trabajo, encumbrado en la práctica de estudiar, que puede llegar a ser alta e intensamente colectiva, como sucede en el campus de la FCPys y representa, sin duda, una circunstancia incomparable por su potencial de participación en la "socialidad" de la vida universitaria.

El reventón del viernes, la fiesta de final de semestre y las *cheleadas* cotidianas del final del día, encarnan un aspecto clave para el ejercicio de la vida universitaria, una fuente indiscutible de conocimientos de sociabilidad y cultura general como capital cultural incorporado, además de representar prácticas muy poco comunes en el resto del mundo social, por lo menos en sus modalidades y sentidos particulares de llevarse a cabo. Con ello, los estudiantes desarrollan una cuantiosa experiencia de interacción en la cultura, a su manera.

### Referencias bibliográficas

Attali, Jacques (1995). Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música. México, Siglo xxI.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2005). *Anuario Estadístico*. México.

Bourdieu, Pierre (2000a). "Esquisse d'une Théorie de la Pratique", 1° ed. 1972 en Objectiver L'objectivation. París, Seuil Librairie Droz.

Bourdieu, Pierre (2000b). "Trois Études d'ethnologie Kabyle", en *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. París, Seuil, Librairie Droz.

Bourdieu, Pierre (1980a). Le Sens Pratique. París, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1980b). "Le capital Social. Notes Provisoires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 31, Janvier.

Caillois, Roger (1998). L'homme et le Sacré. París, Gallimard.

De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Geertz, Clifford (2004). La Interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identityt. Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford, Stanford University Press.

Hammersley, Martín y Atkinson Paul (1983). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

Homans, G. C. (1950). The Human Group. Nueva York, Harcourt Brace.

LeCompte, Margaret y Preissle, Judith (1993). *Ethnogtaphy and Qualitative Design in Education Research*. Londres, Academic Press.





Maffesoli, Michel (2004). El tiempo de las tribus. México, Siglo XXI.

Rockwell, Esie (1991). "Análisis de Datos Etnográficos", en Escalante, Carlos y María del Carmen Sánchez (comps.). *Etnografía e investigación educativa*. Toluca, ISCEEM.

Simmel, Georg (2002). *Sobre lo individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos.*Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Swartz, David (1997). *Culture & Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago. The University Of Chicago.

Williams, Raymond (1995). Sociology of Culture. Chicago, The University of Chicago.

Weiss, Eduardo (coord.) (2012). Jóvenes y bachillerato. México, Anuies.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2007). Agenda Estadística. México http://www.planeacion.unam.mx/memoria/informe











## CAPÍTULO 8

El tiempo de estudio de los alumnos del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la unam¹

Margarita Beatriz Mata Acosta

#### Introducción

El interés por conocer a los estudiantes de nivel superior ha impulsado múltiples investigaciones desde la década de 1980. Han sido estudios básicamente de corte cuantitativo que observan y analizan a este sujeto desde parámetros del tiempo escolar legitimado para ubicarlo dentro de él. Desde esta perspectiva, la aproximación a los estudiantes ha considerado este tiempo como el mismo y único para todos los individuos, estableciendo indicadores de eficiencia y rendimiento académico, a partir de los cuales se cataloga a los sujetos; de ahí que palabras como *rezagado*, *lento* o *fósil*, lejos de dar cuenta de las relaciones particulares de los individuos y el tiempo, denotan exclusión.

No hace falta ser un especialista para percibir que uno de los primeros aspectos que enseña la escuela es que la diferencia entre buenos y no tan buenos estudiantes es, en gran medida, hacer las cosas *a tiempo*. Sin embargo, el tiempo escolar es una construcción tanto histórica como individual y, por lo mismo, no puede aprehenderse únicamente desde la cronología establecida en años, horas-asignatura o ciclos escolares del tiempo reglamentado.

<sup>1</sup> Este capítulo se deriva del trabajo "El tiempo y los estudiantes del SUAFYL", elaborado para obtener el grado de Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.



El presente estudio cuestiona el tiempo escolar como criterio para clasificar a los estudiantes en función de la cantidad de tiempo escolar *certificado* y pretende recuperar el tiempo en el que éstos despliegan su existencia y sus estudios, por ser éste en el que sostienen las prácticas escolares.

El objetivo de este trabajo constituye una aproximación al conocimiento de lo que les significa a los individuos particulares el tiempo de estudio y la manera como lo viven, dentro de los tiempos institucionales y en la complejidad de sus existencias. Para ello, se ha seleccionado a los estudiantes del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM,² en las seis carreras que lo conforman. El análisis de la información se basó en los datos obtenidos a partir de 18 entrevistas a profundidad, realizadas entre septiembre de 2007 y abril de 2008 a estudiantes de las seis carreras.

Preguntar por el tiempo desde la manera en que lo piensan y organizan los estudiantes es un intento por reflexionar sobre el tiempo de los procesos de enseñanza-aprendizaje establecido por la escuela, incorporando la mirada de los estudiantes.

## El tiempo escolar e individual

La aproximación que se ha decidido para este análisis parte de lo planteado por Berger y Luckmann (2003) en su teoría sobre la construcción social de la vida cotidiana, con la cual es posible considerar que el tiempo no es dado, sino construido y sostenido a partir de los significados atribuidos en la cotidianidad compartida, tanto escolar como social, en atención a un entendimiento de él en forma general, que regula las relaciones y permite planear las actividades cotidianas. El tiempo de la vida cotidiana, desde este enfoque teórico, es producto de la construcción de la forma de pensar incorporada en las relaciones de los individuos y que ha llegado a sedimentarse en las subjetividades a fin de que resulte familiar y coherente. La forma en que hoy se piensa el tiempo de estudio deriva de un proceso que se ha transmitido de una generación a otra,



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> La unam es la institución de educación superior pública más grande de México, en su Facultad de Filosofía y Letras se concentran las carreras de humanidades que imparte. Por medio del Sistema de Universidad Abierta (sua) de esta faultad las carreras que se imparten son: Letras hispánicas, Letras inglesas, Filosofía, Historia, Geografía y Pedagogía. Esta modalidad permite realizar estudios de licenciatura sin tener que acudir a clases en horarios de jornadas completas. El sua, con el apoyo de materiales y asesorías, busca que el estudiante avance en el desarrollo de sus cursos desde un aprendizaje independiente.



confeccionando lo que ahora se reconoce y acepta como el tiempo de estudio en términos de lo planteado por la escuela. Es decir, el tiempo, en tanto construcción, es fruto de la forma en que lo incorporan y transmiten los individuos particulares a la generación inmediata, la que lo aprende como verdad objetiva en el curso de su socialización y, de este modo, lo internaliza como realidad subjetiva. Por ello, es posible pensar que el tiempo de estudio, como construcción social, se somete a los cambios históricos y las intencionalidades humanas.

Considerar el tiempo de estudio a manera de una construcción social, a la vez institucional y personal, cultural e individual, que se ha consolidado y legitimado en función de la experiencia de los sujetos particulares, permite observar que éste –aun cuando hoy, en la escuela, se expresa en horarios y calendarios que lo organizan y diseñan con una densidad cuantificable– se sostiene y despliega en el tiempo particular, en el que cada estudiante elabora, resignifica, incorpora o ignora en el diario vivir los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tiempo escolar que se conoce y acepta no siempre fue así y es posible que cambie.

A lo largo de la historia, la escuela ha incorporado un tiempo objetivado -en términos de que se ve como ajeno a los sujetos-, capaz de ser administrado como propiedad de la escuela misma. Tiempo objetivado dentro del cual se sancionan todas aquellas prácticas de los estudiantes que no se ajustan a dichos marcos reconocidos y aceptados por la institución. Por tanto, no resulta extraño encontrar bajo esta lógica, el tiempo como un dato directamente observable en múltiples investigaciones que parten de él y su medida como un referente para hablar de educación. Así lo muestran algunas en las que se mira a los estudiantes como "lentos" a los ojos de los maestros, cuando se retrasan en cumplir con las tareas escolares (Vásquez, 1992) o bien se les llama "fósiles o rezagados" cuando no cumplen con los tiempos reglamentados para realizar sus estudios. Asimismo, en esta perspectiva se incluyen las numerosas investigaciones sobre eficiencia terminal y los índices de escolaridad como indicadores de desarrollo, haciendo una traslación, en ocasiones mecánica, de tiempo cronometrado transcurrido = aprendizaje, que al parecer también incorpora la relación entre velocidad v éxito.

De esta manera, los estudiantes se desenvuelven dentro de los criterios legitimados que reconoce la escuela para hacer referencia a un *buen estudiante*. Sin embargo, como ya se mencionó, el tiempo escolar, en tanto construcción social, no siempre ha sido como se conoce hoy en día. De acuerdo con Viñao







(1998),<sup>3</sup> no es sino hasta el siglo XIX cuando –como consecuencia del Estado naciente– da inicio una diferenciación generalizada entre las tareas propias de la escuela y las de la vida cotidiana. En ese momento, señala el autor, las actividades escolares se desarrollaban sin ajustarse a días de asueto o a la distribución de cursos en horarios rígidos a lo largo de la jornada. Se asistía a la escuela cuando lo permitían las tareas agrícolas o familiares y, en ese sentido, las ausencias no eran cuestionadas o sancionadas, ya que el tiempo de la escuela se subordinaba a las tareas cotidianas. En el inicio de ésta, al tiempo escolar se le incorpora la visión religiosa-eclesiástica de las fiestas marcadas por la Iglesia.

Es hasta la segunda mitad del siglo XIX que se incorpora al tiempo escolar un conjunto de criterios higienistas, que inducirán, en la distribución del tiempo, argumentos en torno al cansancio, la atención y el rendimiento en las tareas. La anexión de dichos criterios coincide con los Congresos Higiénicos Pedagógicos celebrados en 1882,1889, 1891 y 1910, así como con el Congreso Nacional de Instrucción Pública en el bienio 1889-1890 realizado en México (Muñoz, 1987: 36). En estos encuentros se expusieron argumentos sobre la importancia de la higiene pedagógica; fue en función de ello que se justificaron tanto la incorporación de horas de esparcimiento y descanso frente a las horas de estudio, como la conveniencia de considerar días de asueto y el establecimiento del calendario escolar con largos periodos vacacionales. Más tarde se antepusieron los intereses económicos y corporativos de los maestros a dichos criterios higienistas (Viñao, 1998).

Este tiempo escolar, fraccionado y graduado, se ha sedimentado de tal suerte en la manera de pensar el tiempo en la educación, que hoy resulta consustancial a pensar la enseñanza misma. Sin embargo, el tiempo escolar sólo adquiere dimensión de existencia por las prácticas y experiencias de sus actores. El estudiante es el que sostiene con su tiempo de existencia el tiempo escolar, por lo que resulta pertinente buscar una aproximación al tiempo de estudio como lo viven los estudiantes al ser sujetos particulares y no un grupo homogéneo.

#### Los estudiantes del sua

El Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM surgió en 1979 con la intención de abrir sus puertas a una población que,







<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Viñao elabora un trabajo histórico sobre la distribución del tiempo escolar y la vida social de la enseñanza primaria en España.



por sus características personales, laborales y del lugar de residencia, no podían acudir durante un tiempo prolongado (cinco días de la semana) a las aulas. Desde ese año en dicha facultad se ofertaron seis carreras mediante este sistema: Filosofía, Geografía, Historia, Letras inglesas, Letras hispánicas y Pedagogía.

La enseñanza en el sua se basa en tres aspectos importantes: diseño de materiales por asignatura, desarrollo de asesorías y aprendizaje independiente por parte de los estudiantes en función de los materiales y las asesorías; bajo estas características, los estudiantes organizan su tiempo de estudio. Esta modalidad educativa se brinda con un tiempo flexible, que se adapta al ritmo individual. La cual fue una razón de peso en la elección de este grupo de estudiantes como universo de investigación sobre el tiempo de estudio.

Este grupo de estudiantes, si bien no representa un número considerable respecto a los alumnos del sistema presencial de la unam, tienen características particulares, lo que no se reconoce en los anuarios de la universidad hasta 2006, cuando la información estadística se presenta por primera vez desagregada por alumnos del sistema presencial y del abierto. Antes de esta fecha, la mirada sobre el estudiante de licenciatura se formulaba desde la generalidad como grupo homogéneo; es decir, se mostraban los datos sobre el estudiante de la unam como universitario en términos generales (estudiante de la facultad X), sin diferenciar la modalidad.

Con base en los datos estadísticos provenientes de la Encuesta de Primer Ingreso 2006-2 de la Dirección General de Planeación de la UNAM, se pudo observar que el alumnado del Sistema Abierto de la Facultad de Filosofía y Letras (suafyl) se conforma por un número considerable de personas casadas, con hijos y trayectorias escolares discontinuas, quienes en su amplia mayoría, además de trabajar, ingresan al sistema mediante el examen de selección. Dichas características contrastan con lo planteado por Guzmán y Serrano (2007: 179) en relación con los estudiantes de licenciatura de la UNAM en la modalidad presencial. Las autoras señalan que esta población se conforma por hombres y mujeres en proporciones casi iguale; en su mayoría solteros, sin hijos, con una edad que corresponde a una trayectoria continua, cuyo sostén principal son los padres de familia.

Estos datos indican que en Pedagogía y Letras inglesas es donde se concentran los estudiantes de mayor edad; siendo la primera donde se registra un mayor número de mujeres, a diferencia de Filosofía y Geografía, carreras en las que no sólo se sitúan los estudiantes más jóvenes sino también el porcentaje más







alto de hombres. La población de Filosofía se compone en especial por solteros, al igual que en Historia, no así en Geografía.

### El enfoque metodológico

Indagar sobre el tiempo y los estudiantes representa un tema que se ha estudiado básicamente bajo la mirada de la escuela. Este tipo de estudios han abordado el tiempo a partir de una perspectiva cuantitativa, lo que permitió conocer mejor la distribución del tiempo escolar, así como tener parámetros de comparación acerca de la duración de trayectorias, actividades escolares y los estudios en distintos lugares. Sin embargo, es innegable que el tiempo y su uso encarnan un asunto que ha caminado de la mano con la instauración de la escuela; esto ha derivado en que el tiempo escolar, a fuerza de la tradición, adquiera criterios legítimos y legitimizadores en el interior del discurso escolar, el cual lo ha definido como una práctica cultural con atributos claros. En otras palabras, el hecho de cuantificar, observar y analizar un tiempo de estudio desde la densidad cronometrada y estandarizada, ha impulsado una óptica sobre el tiempo escolar desarticulado de los sujetos particulares; un tiempo en abstracto que se establece como taza para hablar del nivel cultural de los individuos, llegando a *clasificarlos* desde la cantidad del tiempo de estudio cronometrado.

Con la presente investigación se busca incorporar la mirada de los sujetos particulares en tanto se considera, como ya se mencionó, que el tiempo es una construcción social que se sostiene, expresa y transforma por los significados y acciones que los sujetos en situaciones específicas le atribuyen y desarrollan. En este sentido, el enfoque metodológico seleccionado para este trabajo fue el cualitativo interpretativo, por medio de entrevistas a profundidad realizadas a 18 estudiantes, las cuales se centraron en conocer lo que les significa el tiempo de estudio a los estudiantes del sistema abierto, así como la manera en que lo delimitan y ocupan.

Seleccionar esa cantidad de estudiantes como informantes tuvo el propósito de abarcar: diversidad en el género, edad y estado civil en las seis carreras que conforman dicho sistema en esa facultad. El grupo de investigación se integró de la siguiente manera: dos hombres y una mujer de Filosofía, Historia y Geografía; un hombre y tres mujeres de Letras hispánicas; una mujer de Letras inglesas y un hombre y tres mujeres de Pedagogía. En el grupo, el promedio de









edad de las mujeres al momento de la investigación era de 40 años y el de los hombres de 33. De los 18 estudiantes, seis estaban casados, dos vivían en unión libre, dos eran divorciados y ocho solteros. De los cuales, 10 informaron tener hijos, quienes en conjunto suman 19 con una edad promedio de 17 años; donde el de mayor edad tiene 29 y el de menor, un año y medio. De los 18 estudiantes entrevistados, 16 trabajan y dos no; de estos últimos, uno dice dedicarse al hogar y el otro reporta ser hijo de familia. Los que señalaron que trabajan, lo hacen en un promedio de 36 horas a la semana.

Dentro de este grupo, sólo tres ingresaron al sistema abierto de la facultad de manera continua a sus estudios anteriores, los tres procedían de otras licenciaturas, no siempre concluidas. Ellos fueron también los más jóvenes de este grupo. Los quince restantes retomaron sus estudios en el sistema abierto después de haber dejado algunos años de estudiar; este periodo va desde tres hasta 30 años (Cuadro 1).

El enfoque empleado tiene la intención de realizar un análisis que permita recuperar el tiempo de estudio como un aspecto dinámico en los estudiantes, donde no importó esclarecer cuánto tiempo, en términos de hora/reloj, dedican al estudio, con base en ello se presenta el siguiente análisis de la información recabada.

#### Análisis de la información

El significado del tiempo para este grupo guarda una estrecha relación con la complejidad de sus contextos de existencia, lo que dificultó establecer significados específicos. Sin embargo, es posible señalar que la edad o la experiencia de vida, así como la perspectiva de obtener un título profesional, son condiciones que pueden relacionarse con el establecimiento de algunos significados más o menos equivalentes. Dicho de otra manera, a mayor edad o experiencia de vida, el tiempo de estudio adquiere significados semejantes y las expectativas que los sujetos depositan en la obtención de un título como resultado de sus estudios se relaciona con sus condiciones de existencia más que con el título mismo como movilizador de beneficios. Enseguida se presenta una exploración en torno a lo que les significa a estos estudiantes el tiempo de estudio, en la búsqueda de esbozar significados representativos sobre el tiempo que les proporciona pertenencia e identidad, a partir de los referentes que le atribuyen a dicho tiempo.





CUADRO 1. Estudiantes entrevistados

Letras Inglesas       X       51       Secundaria años         Filosofía       X       53       Secundaria años         Filosofía       X       32       Secundaria años         Filosofía       X       26       Secundaria Bachillerato         Historia       X       23       Bachillerato nacional, un año nacional, un año         Historia       X       47       Bachillerato       Deja de estudiar un semestre nacional, un año         Historia       X       47       Bachillerato       Teatro, un año         Geografía       X       48       Secundaria años         Geografía       X       48       Secundaria años	Н	M Edad	Ŧ		Estudios anteriores	ıres	
X 32 Secundaria X 32 Secundaria X 26 Secundaria X 23 Bachillerato X 33 Bachillerato X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	s		Secundaria técnica	Deja de estudiar 18 años	Secundaria abierta	Bachillerato abierto	Ingreso al SUAFYL
X 32 Secundaria X 26 Secundaria X 23 Bachillerato X 33 Bachillerato X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	×	53	Secundaria	Deja de estudiar 30 años	Bachillerato /Examen Ceneval	Derecho /Examen Ceneval	Ingreso al suafyl
X 26 Secundaria X 23 Bachillerato X 33 Bachillerato X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato			Secundaria	Bachillerato	Derecho, UNAM	Deja de estudiar tres años	Ingreso al SUAFYL
X 23 Bachillerato X 33 Bachillerato X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	X	26		Bachillerato	Psicología particular	Ingreso al suafyl	
X 33 Bachillerato X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	X	23	Bachillerato	Comercio inter- nacional, un año	Ingreso al SUAFYL		
X 47 Bachillerato X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	×	33	Bachillerato	Deja de estudiar un semestre	Ingeniería industrial	Deja de estudiar ocho años	Ingreso al SUAFYL
X 48 Secundaria X 28 Bachillerato	, ,		Bachillerato	Teatro, un año	Deja de estudiar 22 años	Ingreso al sUAFYL	
X 28 Bachillerato	X	48		Deja de estudiar 20 años	Bachillerato /Examen Ceneval	Geografía presencial, un año	Ingreso al SUAFYL
	×	28		Ingeniería, un año	Deja de estudiar dos y medio años	Biología, cuatro años	Ingreso al suafyl

Continúa...





~	

Carrera	Н	M	Edad			Estudios anteriores	ores	
Geografía		×	32	Bachillerato	Deja de estudiar tres años	Sociología	Ingreso al suafyt/ Maestría en Antropología	
Letras Hispánicas	×		47	Ingeniería en Agronomía	Deja de estudiar 24 años	Ingreso al suafyl		
Letras Hispánicas		×	56	Bachillerato	Deja de estudiar dos años	Normal	Deja de estudiar 15 años	Ingreso al suafyl
Letras Hispánicas		×	47	Bachillerato	Comunicación Social, Técnico	Deja de estudiar 16 años	Ingreso al suAFyL	
Letras Hispánicas		×	46	Secundaria	Deja de estudiar 17 años	Bachillerato /Examen Ceneval	Ingreso al suaFyL	
Pedagogía	X		30	Bachillerato abierto	Deja de estudiar cinco años	Ingreso al suafyl		
Pedagogía		×	25	Bachillerato	Economía particular, un año	Ingreso al suafyl		
Pedagogía		X	32	Bachillerato	Deja de estudiar cinco años	Ingreso al suafyl		
Pedagogía		×	50	Bachillerato	Deja de estudiar 20 años	Ingreso al suafyl		







### Un tiempo de estudio que aporta pertenencia e identidad de grupo

De acuerdo con la institución, los estudiantes de este grupo "tienen menos tiempo para el estudio", no obstante, al profundizar en la forma en que viven este supuesto "menos tiempo", se observa que éste se incrementa no sólo por la sensación de satisfacción, sino también por la forma en que se aprovecha y vincula con la experiencia, así como con los contenidos de las asignaturas.

La interrupción en los estudios es la pauta que predomina en los recorridos de estos estudiantes. Así, retomar o dejar el estudio está fechado por fallecimientos, enfermedades, hijos, relaciones de pareja, condiciones familiares, económicas, experiencias escolares o expectativas. Este tipo de acontecimientos marca el ritmo en que se desarrolla el tiempo de estudio de este grupo de estudiantes, el cual está lejos de cubrir las expectativas del calendario escolar.

De inicio, afirman: "no tengo mucho tiempo para estudiar [...] si tuviera más tiempo podría ir a la biblioteca o asistir a eventos académicos". Pero por medio de las entrevistas es posible comprobar que estos estudiantes dedican una gran cantidad de tiempo al estudio a lo largo de su día, mismo que no reconocen como tal. Por ejemplo, ocupan las horas muertas en sus trabajos, leen en el transporte o por las noches cuando los hijos se duermen, pero a ese tiempo ellos no le llaman estudiar; la frecuencia y el ritmo del tiempo que ocupan, para este grupo equivale a un *no* tiempo de estudio.

Así, los estudiantes del SUA, al ser interrogados sobre su tiempo de estudio, se enfrentan al peso del discurso escolar legitimado, el cual al parecer reconoce como tiempo de estudio el dedicado de manera exclusiva e intensa a la elaboración de tareas y lecturas escolares en lugares "apropiados".

Esta mirada academicista sobre el tiempo de estudio lleva, de entrada, a que se sientan sin tiempo para estudiar, convencidos de que la forma como resuelven la demanda de elaborar trabajos o tareas escolares no corresponde a lo que asumen o esperaría la escuela de ellos.

Desvalorizar la manera en la cual estructuran su tiempo de estudio, les impide reconocer las diversas tareas que realizan para responder a las expectativas escolares, llegando a señalar que están en desventaja frente a los estudiantes de "tiempo completo" del sistema presencial. Así, miran su tiempo como "escaso" y, en este sentido, consideran que el tiempo de estudio resulta menor con relación al que sienten debieran dedicar y organizar como estudiantes, ya que miran







el tiempo legitimado escolar del estudiante de tiempo completo como modelo bajo el cual se comparan.

Juan<sup>4</sup> tiene 30 años, es soltero, trabaja como asesor en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en tres empresas, prepara a los trabajadores para presentar sus exámenes de secundaria y bachillerato; ingresó a la carrera de Pedagogía mediante el examen de selección, cursó su bachillerato en sistema abierto y después de concluirlo dejó cinco años de estudiar; se interesó por la carrera como una forma de obtener un título que lo apoyara en el desarrollo de su trabajo, él comenta:

Estoy dejando las tareas para el otro día, bueno se me amontonan, todos dicen: "estás loco, cómo se te ocurre hacer las lecturas de fotocopias mal sacadas en el camión", pero pues así le hice en la preparatoria y así le estoy haciendo en la carrera, en el transporte. Todos los conocimientos los estoy contrastando constantemente con la realidad y por eso he aprendido mucho aquí. Y cuando ya tengo algo mentalmente acomodado es cuando me dedico a hacer el trabajo y eso es más o menos [con] un día de anticipación. Si yo normalmente me duermo a las 12, hay ocasiones que son las dos de la mañana y yo sigo haciendo el trabajo, porque ya lo tengo y sólo lo transcribo lo que ya pensé durante la semana. No se me hace sencillo sentarme en casa el sábado para leer, me desconcentro, así es como he estado sacando la carrera [...] Sin embargo, yo siento que si tuviera más tiempo yo podría estar aprovechando más todo lo que hago, si tuviera más tiempo, que dependería de tener menos trabajo, por tanto de haberme sacado la lotería... Entonces yo podría utilizar ese tiempo para actividades de la escuela, con mucho más dedicación, lo podría dedicar a una mayor reflexión, a procesar mejor la información [...] Así trato de decirme que soy estudiante sua y no presionarme, y puedo empujar mis materias pendientes [...] de pronto digo: "ésta no puedo llevarla ahora" y en ocasiones, no porque no la haya ya leído, sino porque considero que los trabajos deben ser de calidad.

Mariana tiene 47 años, es madre soltera, trabaja como locutora y cursa la carrera de Letras hispánicas.







 $<sup>\</sup>overline{^4}$  Se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes entrevistados.



Ahora viene mi chance, ahora que mi hijo está grande, ya terminó la universidad, ya no me preocupo porque haya leche en el refrigerador [...] Me gustó mucho el programa que tiene el sua y tomo el sua porque no tengo otra posibilidad de ponerme a estudiar, vaya, porque por cuestiones de trabajo no puedo acudir a un sistema escolarizado y, bueno, creo que ahora no se me antojaría. La experiencia en el sua, creo que me pone en un papel importante a mí dentro de mi vida. Ahora ya no tengo prisa, lo que gano es sólo para mí y mi tiempo lo dedico a lo que me gusta. Es ahora mi tiempo y leo y escribo y lo disfruto mucho. No sabes cuánto lo disfruto.

El tiempo de estudio no es nada en términos de acumulación de horas, pero adquiere dimensión a partir de vincular lo aprendido en contextos particulares.

Paco tiene 26 años, ingresó a la carrera de Filosofía en el sistema abierto después de estudiar Psicología en una universidad particular, no ha interrumpido sus estudios.

El escolarizado finalmente te exige más, más tiempo, aquí le aportas el tiempo que puedes y no el que deberías.

Adriana, de 32 años, está casada y no tiene hijos, cursó la carrera de Derecho y dejó de estudiar tres años antes de ingresar a Filosofía en el sistema abierto, actualmente trabaja en un tribunal.

Terminé la carrera de Derecho y como siempre me ha gustado mucho leer filosofía [...] ya lo tenía en mente. Terminé Derecho y comencé a trabajar, y la verdad es que el trabajo era muy demandante, al principio toda la mañana trabajando, en ese momento me di cuenta de que no podía estudiar o si quería estudiar tenía que hacerlo en la escuela abierta, el escolarizado te exige más tiempo. En las noches acostumbro leer y si tengo que hacer algún trabajo normalmente lo hago en el trabajo, ya sea en la mañana o en la tarde, en la horas muertas que hay en todo trabajo, pero cuando estudio es a partir de las 10 de la noche.

No me gustan los trabajos rápidos, [realizados] descuidadamente, trabajar lento es más rápido a veces. Así, yo prefiero hacer dos trabajos bien y no tres mal, luego me reinscribo y meto extraordinarios.







#### Aurora tiene 47 años y estudia Historia.

...en general, los que pasamos los 40 años tenemos perspectivas muy distintas y esta heterogeneidad de perspectivas convierte al Sistema Abierto en un sistema muy rico, porque los aportes son muy diferentes y luego nos encontramos con alumnos de distintos grupos por los rezagos.

Los estudiantes en el sua deciden sobre su tiempo de estudio, en el que entretejen el discurso del tiempo objetivado, lo que les proporciona una forma particular de ocuparlo, la cual les brinda reconocimiento y pertenencia como grupo; sus expresiones sobre el tiempo los caracteriza como miembros de este sistema, como: andar a las carreras, hacerme o darme el tiempo, falta de tiempo, mismas que se convierten en referentes compartidos en su mundo, para delimitarlos y diferenciarlos como grupo.

Carlos tiene 33 años, estudia Historia como segunda carrera después de dejar sus estudios ocho años.

Lo que me ha costado más trabajo es darme el tiempo, no tanto estudiar, sino darme el tiempo. Porque antes llegaba a mi casa en la tarde y era, digamos, un poco más ociosa mi tarde, salía con mi esposa a algún lado o a cenar, y ahora le dedico ese tiempo a mi carrera. Entonces, lo difícil no fue estudiar, sino darme el tiempo [...] estudiar, en sí, no fue difícil. Porque además era algo que me gustaba, sino hacerme a la idea, asentarlo dentro de mí, darme el tiempo.

Ricardo, de 48 años, es casado y tiene un hijo adolescente, estudia Geografía después de 20 años de haber interrumpido sus estudios por motivos de salud.

Me retrasé en el escolarizado, ahí sí no pude. Renuncié porque ahí eran seis materias y los viajes de práctica, y dije "no puedo, por tiempo no puedo". Y es que iba a *darle en la torre* a mi relación familiar.

Mariana cuenta con 47 años y estudia Letras hispánicas después de 16 años que suspendió sus estudios.

Antes decía: "no tengo tiempo de estudiar porque estoy trabajando y, claro, ya regreso muy tarde". Y bueno, es un pretexto, creo yo, porque no era real, porque







07/10/13 17:19



sigo trabajando, pero como ahora estoy metida en el sua, sé que tengo que leer tal cantidad de páginas; sé que tengo que cubrir un objetivo al final de la semana; presentar un trabajo para la siguiente semana; sé que tengo que leer inclusive un libro completo o más; sé que tengo que ir a la biblioteca, sé que lo tengo que hacer, y lo hago, porque además me metí en el sua [...] algún día dije: "tengo que tener tiempo", y pues aquí estoy...

Así, la *falta de tiempo* para dedicarle a los estudios, más que una *falta* cuantitativa desde la racionalidad del tiempo escolar, parece referirse a una estructuración de actividades, estudio, trabajo y familia. El tiempo de estudio es para estos estudiantes un espacio subjetivo que se abre o no en sus vidas y adquiere dimensión de existencia para que suceda lento o rápido, mucho o poco, con relación a otras actividades dentro de la vida cotidiana.

Este grupo de estudiantes habla de su tiempo de estudio a partir del "modelo" impulsado por el discurso escolar, lo que los lleva a plantear rodeos, justificaciones y señalamientos en cuanto a que si tuviesen más tiempo podrían hacer más cosas. Lo cual evidencia la estrecha relación entre su percepción del tiempo de estudio, basado en el modelo del estudiante de tiempo completo, el cual tiene todavía un gran peso, dado que desde la educación básica la escuela se ha esforzado por diferenciar entre *buenos* y *no tan buenos* estudiantes, por lo general en función de hacer las tareas escolares "a tiempo".

El tiempo de estudio, sin embargo, adquiere sentido para los estudiantes en estrecha vinculación con su vida cotidiana; se fecha desde los acontecimientos personales y adquiere velocidad desde sus aspiraciones y posibilidades de alcanzarlas. Es decir, los referentes que utilizan los individuos para hablar del tiempo de estudio tienen que ver con sus experiencias de vida, que les hace distanciarse del ritmo del tiempo escolar para hablar de un tiempo de estudio que les permite al fin hacer algo deseado y pospuesto. Este es el tiempo de estudio propio.

Adriana tiene 32 años, estudia Filosofía como segunda carrera después de dejar tres años la escuela.

Siempre he terminado bien y esta vez no me preocupa tanto, mi papá siempre me presionó con las calificaciones en Derecho, pero Filosofía ya no lo tomo como una obligación, es un gusto mío. Siento que cuando me imponen algo, comienzo a tener problemas con el tiempo, mientras no sean imposiciones, siempre uno encuentra tiempo para hacer lo que uno quiere.







#### María tiene 51 años, estudia la carrera de Letras inglesas y relata:

A veces pienso que estudio en las vacaciones y todo es mi pretexto: "¿Y qué va a pasar cuando termine, cuando termine de comer y lave los trastes y ya, y ya no tenga que correr, ya no tenga prisa?" No, no Creo [ Cuando termine la carrera de letras]... voy a seguir estudiando.

Mariana tiene 47 años, estudia Letras hispánicas después de haber dejado 16 años de estudiar.

Te vuelves obrero de la tecla y ahí estás: tac, tac, ni siquiera logras asimilar lo que te está diciendo la gente porque estás oyendo la grabación, estás checando tu apunte y lo estás vaciando [...] incluso creo yo que esto que sé ahora, esto que estoy aprendiendo, estas herramientas, y también las herramientas de la vida. Poder detectar, poder leer más entre líneas, si lo hubiera yo sabido hace veintitantos años hubiera hecho yo maravillas, así se juntan tanto la experiencia como lo que estoy aprendiendo en la escuela, ahora ya no estoy bajo la presión de ser reportera.

El tiempo es el sentido que adquieren las vivencias personales. Este grupo de estudiantes, al parecer por la experiencia, persiguen más un sentido del tiempo para ellos, que les permita hacer o dejar de hacer con relación al deseo personal de saber, de conocer y no tanto por obtener buenas calificaciones o un título.

Si bien la escuela marca un tiempo de estudio delimitado por horarios, recorridos convencionales y asistencia a clases, para los estudiantes del SUA el tiempo escolar se asocia más con la posibilidad de realizar actividades que les reditúan satisfacción; ubican su tiempo de estudio básicamente en los "tiempos muertos" de su vida cotidiana. En esta lógica el tiempo de estudio existe sólo para el estudiante, aunque para la mirada institucional resulte un *no* tiempo. Sin embargo, es en el tiempo que abren y se otorgan los estudiantes en este sistema, en el que interaccionan, se reconocen, aprenden y comparten la vivencia como estudiantes, por breve que ésta sea en el interior de la complejidad del tiempo de su existencia.

Ángeles, tiene 47 años, ingresó a la facultad en la carrera de Letras hispánicas, después de haber dejado 16 años de estudiar.







Yo lo que hago es siempre cargar mis libros y dedicarme esas dos horas que quedan de la jornada a revisar mis cuadernos, siempre traigo mis libros y [...] me organizo para en los intervalos entre que voy a ver a una persona o algo me pongo a leer.

Fernando, de 53 años, dejó de estudiar 30, está casado y tiene un negocio con su hermano. Cursa Filosofía y ya cuenta con un título como Licenciado en Derecho por el Ceneval.

Elegí el sua porque era abierto. Después de que me corrieron de cinco escuelas, traté de estudiar el bachillerato y nunca pude pasar una materia. No estoy hecho para el sistema escolarizado. Yo diría que el sua es el único sistema posible para mí [...] Yo hago lo que tengo que hacer, no hay problema. No me gusta que me manden. Yo soy una persona que necesito que me dejen ser, yo sé lo que debo de hacer y no me gusta que me manden.

Ricardo tiene 48 años, estudia Geografía e interrumpió sus estudios 20 años.

El sua lo siento más libre, tengo más libertad y he aprendido más, porque ya no es la bola de estudiantes que iban. Yo quería más acción y encontré más acción, más libertad.

Dentro de la complejidad con que los estudiantes crean el tiempo de estudio desde las experiencias de vida, destacan algunos aspectos que, sin que resulten excluyentes, establecen algunas semejanzas. Así, se observa que el tiempo de estudio les significa a nueve estudiantes de los 18 entrevistados un cambio y delimitación de identidad en el logro de aspiraciones y deseos postergados; para siete de ellos representa la posibilidad de obtener un título y de impulso laboral;, por último, para dos estudiantes, se puede denominar ajeno y poco sedimentado.

De este modo, se pretende dibujar el significado de dicho tiempo a partir de la organización en tres grupos por la similitud en los significados que le atribuyen en esta modalidad.

# Tiempo de estudio como marca de cambio e identidad en el logro de aspiraciones y deseos

En el grupo de nueve estudiantes, el tiempo de estudio se delimita por la ruptura, un cambio que marca el retorno a la escuela como sentido para la existencia.







Esto les aporta reconocerse como individuos con identidad propia, al distanciarse o diferenciarse de la familia o modelos estereotipados. De esta forma, el tiempo de estudio adquiere velocidad, no por los años transcurridos dentro de los periodos escolares cronometrados, sino por la posibilidad de desencadenar cambios dentro de los procesos personales, convirtiéndose así en el sentido y motor de aprendizajes y de la vida.

María tiene 50 años, es maestra de inglés en una escuela privada y estudia Letras inglesas, dejó de estudiar 18 años:

Yo me caso a los 19 años, vivo mi vida muy contenta y de pronto tengo 25 años y me doy cuenta que ya tengo hijitas y una casita y me comienza a pesar [...] A los 25 empiezo a pensar en la idea de estudiar, pero estudio hasta los 35. El día que cumplí 35, ese día no habré hecho nada, pero me dije: "se acabó" y empiezo a estudiar la secundaria. Me organizo en la tarde para hacer lo que tenemos que hacer, obviamente siempre he trabajado en una escuela, y entonces me ponía a estudiar en la noche. Y es entonces a los 35 cuando me despierto y tengo prisa y entonces empiezo, pero es cuando me doy cuenta que no tengo nada [...] porque sólo tengo certificado de sexto de primaria y con primaria no puedes hacer nada.

Fernando estudia Filosofía, tiene 53 años e interrumpió 30 sus estudios:

Nunca consideré el escolarizado. No me gusta lo repetitivo, lo aburrido. Los martes que vengo a la clase es estimulante, entretenido, hay polémica, intercambio de ideas. No me interesa lo repetitivo, lo rígido; venir a clases es fascinante [...] Yo siempre he leído, siempre me ha gustado. Tuve la oportunidad y me supe dar el tiempo [...] Todavía quiero seguir estudiando porque tengo inquietudes por aprender. Me gusta, siempre me ha gustado el saber, siempre estoy enterado, siempre estoy actualizado.

El tiempo de estudio se construye cuando se dan las condiciones familiares y personales que permiten asumirlo sin prisa, ni culpa. Un tiempo que se engarza con muchos otros tiempos, tanto cotidianos como laborales, de tal forma que el de estudio viene a ser la posibilidad de cubrir en *este* momento de la vida aspiraciones y deseos personales pospuestos, sin tensión ni conflicto. Así, éste se produce dentro de muchas otras actividades que enriquecen e impulsan el aprendizaje.







### Aurora tiene 47 años y estudia la carrera de Historia:

En el 2004 dije: "no, ahora sí ya necesito meterme a estudiar". Y en eso casi que abro el periódico y ahí estaba la convocatoria. Y así inicié mi carrera [...] mi tiempo y carga de trabajo es cómoda. Trato de mantener libres dos mañanas a la semana para hacer mis lecturas y, bueno, también el hijo y las cosas de la casa. Intento, pero soy desorganizada, en realidad intento tener dos tiempos a la semana totalmente dedicados a las lecturas y a los trabajos de la escuela, eso son dos tiempos completos [...] voy como robándole tiempo a todo mi tiempo [...] leo y de repente me levanto a lavar los trastes y luego sigo leyendo, lo que es lectura puedo organizarme muy bien, pero cuando se trata de redacción, sufro muchísimo.

Al articular el tiempo de estudio con el gusto y placer de saber, y tejerlo con las diversas actividades de la vida, resulta poco planificado o estructurado, respecto a un tiempo escolar de asignaturas o de concentración continua en una tarea hasta concluirla, como un tiempo lineal y exclusivo.

Antonio tiene 47 años y estudia Letras hispánicas:

Siempre estaba estudiando y trabajando. En alguna época era el trabajo y saliendo me iba a estudiar piano. En otra fue el trabajo y salirme a estudiar guitarra y así varias cosas. Y ahora está el trabajo y la facultad.

Tomás estudia Geografía, tiene 48 años:

Estoy aprendiendo Geografía a mi manera, o sea, con toda la libertad del mundo. Y no estoy dejando la poesía y dejando lo humano, mi libertad de buscar. Busco lo que estamos viendo en clase, ampliar o situar lo que estamos viendo.

# Tiempo de estudio como obtención del título e impulso al espacio laboral

Para este grupo, de siete estudiantes, el tiempo de estudio se aproxima más al tiempo objetivado escolar. Es decir, se busca cumplir con metas en tiempos oficiales a fin de llegar *en tiempo* a las demandas escolares, aspirando continuar con la carrera académica en estudios de posgrado. El tiempo es un reto escolar frente al cual hay que demostrar que se tiene la capacidad de organizarse







de acuerdo con lo que demanda la escuela. Se busca ajustarse a una estructura preestablecida del tiempo de estudio, donde las actividades cotidianas o laborales intervienen en la forma de *aprovechar el tiempo*. El tiempo de estudio resulta un elemento más dentro del conjunto de actividades que se deben realizar cotidianamente; su importancia está dada por la posibilidad de cubrir con los requisitos escolares y, en esta medida, avanzar. En este contexto, busca ajustarse a las exigencias de las prácticas escolares legitimadas, en aras de obtener algún sentido ofrecido por la escuela al tiempo personal de estudio.

Benjamín, de 30 años, estudia Pedagogía:

En el 97 tuve mi primer grupo de educación de adultos [...], pero la falta de muchas bases teóricas, de mucho conocimiento y de un ambiente de estudio, y el papelito que me vale de algo [...], y si ese título me vale de algo que me llama la atención, ¡qué maravilla! Resulta que llega un momento estable de trabajo, más o menos estable en el 2003. Presento el examen, apruebo y es como comienzo aquí. En este momento siento que la carrera le ha aportado mucho a mi práctica profesional.

#### Paco estudia Filosofía, tiene 26 años:

Me preocupa, en la escuela, no entregar en las fechas de entrega, porque hay fechas límites igual que en el trabajo en el que estoy. Porque tengo que hacer entregas para ciertas fechas y cada vez que te pasas es un punto menos a tu favor [...] Siempre he sido buen estudiante, de dieces. Siempre me he dedicado, hasta la prepa, pero en la licenciatura fueron más que nada las mañas. Ya no sentía la preocupación que sentía antes de que "tengo que salir bien a fuerzas". No, ahora ya salía bien porque ya sabía cómo salir bien sin tantas cosas [...] En el futuro quiero ver si me puedo ir al extranjero, algo como editorial, lingüística, literatura.

#### Elsa tiene 25 años y estudia Pedagogía:

En el futuro yo me veo como investigadora [...] yéndome mucho a meter a la sociedad, acompañar, estar con la gente para darle información. Me veo haciendo investigación y estudiando. No renuncio a la idea de estudiar toda mi vida. Titularme, estudiar una maestría, eso es lo que me gustaría.







#### Samanta, de 32 años, estudia Geografía:

Quiero ver las posibilidades todavía de ser investigadora, dedicarme profesionalmente a la investigación. Siento que debo prepararme porque también mis compañeros están muy preparados, son personas capaces, inteligentes que trabajan tanto como yo o más que yo [...] Estudio junto con la carrera en el SUAFYL la maestría en Antropología [...] claro que debo hacer cosas que no he hecho o creo que debo de trabajar para mi proyecto [...] Yo cada ocho días reviso todas las convocatorias que hay en el país para plazas docentes, para investigadores, y en todas veo que no entro, porque te piden la maestría concluida, porque te piden el doctorado, te piden idioma, te piden haber sido sinodal de tesis, haber asesorado tesis, tener tres años de experiencia en labores docentes a nivel licenciatura.

En este tiempo, el sentido, si bien se refiere a un futuro, resulta un futuro dentro de los lineamientos escolares a los que se accede si se ha cumplido con los tiempos reglamentarios. Continuar estudiando es la posibilidad de concluir y contar con un título que legitime el tiempo invertido dentro del mundo social. El tiempo de estudio es una inversión para el futuro en términos laborales; la posibilidad de mejorar o cambiar de trabajo. El tiempo de estudio se advierte como el capital cultural sobre el que se vislumbra un mejor futuro. En este escenario, se busca organizar el tiempo de estudio a fin de obtener un título que resulte útil para ascender o cambiar de actividad laboral. El tiempo de estudio se expresa en relación con los beneficios que mediante él se obtendrán en el futuro en el campo laboral.

#### El tiempo de estudio como un sentido ajeno y poco sedimentado

Para dos estudiantes del grupo investigado, el tiempo de estudio en ocasiones resulta fastidioso, sin sentido práctico, porque bien podrían estudiar o hacer cualquier otra cosa; es producto de una intención continua por tratar de organizar la vida misma de una manera que, al parecer, no considera los contenidos y aprendizajes. En términos prácticos, se busca que este tiempo no represente conflicto con las actividades cotidianas. Aquí, se desdibuja el sentido del tiempo de estudio desde un deseo claro, propiamente dicho, pues se convierte en una amalgama de acciones sin sentido por saber, por ejemplo, dónde asistir a asesorías y realizar los trabajos, así como de acciones carentes de un sentido más am-







plio que las contenga, de tal forma que resulta un tiempo complicado debido a la falta de claridad de qué es lo que se busca en él; es un tiempo que se va, se diluye.

Tomás tiene 28 años y estudia Geografía:

Me siento incómodo por estar en el sua. El horario en las mañanas, de siete a dos, eso es lo que quería, el horario del escolarizado, tener un horario así, me da un horario agenda; en las mañanas venir a la escuela y en las tardes dedicarlo al estudio, hacer las actividades que se me antojen [...] Actualmente yo vengo jueves y viernes de cuatro a seis de la tarde, y los sábados, de ocho de la mañana a dos de la tarde. Pero a partir de las seis ya no hay clases y [...] me gustaría venir a la escuela de cuatro a ocho o diez de la noche, pero no venir los fines de semana, porque para mí los fines de semana es el tiempo de la convivencia con el resto de la familia, mi fin de semana es para la familia. Me veo restringido en el horario de los sábados en la mañana. Bien podría hacer con los cuates deporte u otra actividad, pero no puedo, tengo que venir a la escuela. De mis compañeros que trabajan, me imagino que en las tardes tienen ese tiempo libre o disponible que sí aprovechan para venir a la escuela.

Beatriz tiene 32 años y estudia la carrera de Pedagogía:

En la mañana me ocupo de la casa, la comida y mi hijo, él va al kínder [...] también en la tarde va dos horas y yo me pongo a hacer otras cosas. Pienso que si tuviera tiempo..., pero también es cuestión de otras cosas, ¿con quién dejo al bebé? Son varias cosas, tiempo tengo y si tuviera más tiempo, estudiaría más. Si tuviera más tiempo estudiaría otra carrera o quizá trabajaría.

#### Conclusiones

Decir "a tiempo" o "fuera de tiempo" son expresiones que ofrecen criterios sobre los cuales es común referirse a los estudiantes dentro del sistema educativo. Expresiones que, con sustento en los datos "duros" de las estadísticas en diversos trabajos de corte cuantitativo, se refieren al tiempo de los estudiantes dentro de los parámetros institucionales y, de esta forma, se habla de eficiencia terminal y rezago. Estudios en los que el tiempo de los estudiantes es tazado en términos absolutos, en los que se establecen los logros tanto de la educación como de los







estudiantes. Tiempo que hace referencia a edad, años cursados, momento de ingreso y de término de los estudios, desde donde se comparan países, escuelas y estudiantes.

Esta investigación, a partir de una aproximación cualitativa al tiempo de estudio de los estudiantes del SUAFYL como diversidad y no como realidad homogénea, cuestiona el tiempo institucional y permite señalar que el tiempo de estudio de los sujetos sobre el cual se sostienen los tiempos institucionales, al no ser dado, se delimita y distingue del resto del tiempo de la vida cotidiana de acuerdo con el sentido que cada individuo le atribuye. Por lo menos así lo muestran los datos empíricos obtenidos en este trabajo, mismos que hacen referencia a un tiempo distinto al cronológico y secuenciado que propone la escuela y sobre el cual se sostiene ésta y su normatividad.

El tiempo de estudio es complejo en la vida de este grupo de estudiantes; al parecer, los ritmos institucionales y obtener el papel o concluir es algo que se estima como conveniente, pero no imprescindible o urgente, pues la prisa es de la escuela. En esta lógica del tiempo, mucho o poco tiempo no se correlaciona con años, sino con el tiempo de estudio como oportunidad. La posibilidad de exponer e intercambiar sus puntos de vista con compañeros y asesores lo transforma en un tiempo maravilloso, en el que, en ocasiones, bien valen la pena las tres horas del transporte a cambio de las cuatro de asesorías. Es decir, el tiempo de estudio se vincula con la posibilidad de disfrutar y pasarla bien, enriquecerse y aprender sobre los temas que les interesan, en vez de asistir a asesorías que no atrapan, pero que forman parte del plan de estudios, o ir a una asesoría sin leer. Así, se van cursando las asignaturas en un tiempo que es resultado del interés personal y se ajusta al tiempo disponible después o junto con otras actividades. Un tiempo que se logran dar ellos mismo como regalo cuando han resuelto situaciones particulares de crianza o cierta independencia económica, emocional o condiciones estables de salud, que les permite pasar a otra cosa, salir, romper con algo para iniciar con su tiempo de estudio. Un tiempo en el que caben muchas cosas y la prisa sólo se observa cuando ya no se quiere postergar más el disfrute por explorar, enriquecer o pensar sobre un área del conocimiento que les resulta interesante.

De esta manera, los estudiantes que por diversas razones personales eligen cursar una licenciatura en la modalidad abierta, *se dan* un tiempo de estudio en sus vidas; tiempo al cual, ya sea por la experiencia o edad, le otorgan un sentido claro que potencia sus aprendizajes y aumenta su compromiso con el estudio independiente.







La mayoría de estudiantes con los que se trabajó reconoce no contar con mucho tiempo para estudiar y esta característica los identifica como grupo que cursa el sistema abierto. Dicha falta de tiempo, en términos cuantitativos y desde la racionalidad del tiempo escolar, se aproxima a una estructuración de actividades, estudio, trabajo y familia la cual produce y fortalece el tiempo de estudio con dimensión y ritmo propio, que se ancla en el tiempo de la vida diaria para cada uno. En este sentido, es común que los estudiantes en este sistema rebasen los tiempos reglamentados, lo que al parecer no sólo no les importa, sino que tampoco constituye un parámetro razonable para hablar de su tiempo de estudio. Si bien algunos no descartan obtener el título con miras a incursionar con mayor seguridad en el campo laboral o cambiar de actividad, esto no resulta una prioridad por cubrir ajustadamente los ritmos institucionales y el conseguir el *papel* o concluir; esto se considera conveniente, pero no imprescindible o urgente. De tal manera que resulta común que cursen menos asignaturas en un semestre o bien que rebasen el tiempo escolar en el que es posible inscribirse a las asesorías.

El tiempo de estudio dentro de la vida de estos sujetos particulares y la diversidad con la que piensan y ocupan *este poco tiempo* de estudio que indican tener se asocian con la posibilidad de ocuparlo para desarrollar actividades que disfrutan o poder realizar un deseo postergado. En este sentido, no es un tiempo del *debo* si no del *quiero y puedo*, en él se seleccionan actividades, asesorías y profesores fuera del orden y trayectoria del tiempo escolar oficial, desde un sentido que atrapa, resulta interesante o útil; es entonces cuando los tiempos son flexibles en función de los propios intereses de los estudiantes.

Para este grupo, el tiempo que transcurre *de prisa* no es el que se ajusta a parámetros externos, sino a la posibilidad que les permite pasar de una a otra cosa, de terminar y comenzar, de cerrar procesos y abrir otros. Es un tiempo que se apropian desde sus historias, experiencias y trayectorias escolares dentro del marco cronometrado del tiempo escolar, en el cual están rezagados. Un tiempo de estudio *sin prisa pero sin pausa* que a partir de la experiencia adquiere velocidad y dimensión, sin la urgencia por ajustarse al tiempo externo escolar.

Rápido o lento, mucho o poco son parámetros temporales amarrados a la experiencia misma de los sujetos. Llama la atención, sin embargo, que en el inicio la mayoría de los estudiantes señalaron que no tenían mucho tiempo para estudiar, en términos de autodevaluación de su tiempo frente al supuesto de un *tiempo completo* de los estudiantes del sistema presencial, lo que muestra el







peso del discurso escolar legitimado acerca de un tiempo de estudio con una dedicación prolongada y exclusiva a las actividades escolares, con respecto a estudiantes de un sistema aparentemente no sujeto a este modelo.

Para gran parte de este grupo, el tiempo de estudio representa un lapso al que se accede desde sus propias posibilidades, lo que hace que se viva al máximo. La expresión *darse o hacerse de tiempo* muestra cómo el tiempo de estudio surge de ellos y no del tiempo escolar. Aquí la prisa no es por concluir en los tiempos establecidos, sino por cumplir con un proyecto personal donde el aprendizaje cobra ímpetu .

Tras lo anterior, es posible señalar que la escuela imprime y se maneja en un tiempo objetivado, donde señala que las oportunidades se acaban y, si no se hacen las cosas a su ritmo, se quedan fuera de él y sanciona la falta. Sobre este discurso del tiempo escolar legitimado, se distingue otro tiempo, el de los estudiantes del suafyl en estrecha relación con sus experiencias de vida: un tiempo que se amalgama con los acontecimientos de la vivencia extraescolar y cotidiana y rompe con el tiempo reglamentado escolar (en el que utilizan los tiempos muertos del trabajo, el transcurso del transporte público, los intervalos entre actividades a lo largo del día, los fines de semana o las noches); es un tiempo de estudio discontinuo que se fortalece con el sentido que cada estudiante le deposita desde su experiencia. Así, los duelos, deseos o necesidades de los sujetos y la manera en que los incorporan a su existencia, trazan la temporalidad con la cual se ajustan o no al tiempo escolar. El tiempo se teje con las historias y experiencias personales, más que con la edad en años cumplidos o años y niveles escolares cursados. Lo cual relativiza la idea de que a la escuela cuanto antes mejor y sin interrupciones, pues esto da cuenta de una trayectoria académica intachable, que no significa lo mismo que aprendizaje y sentido del tiempo de estudio desde los sujetos.

El tiempo de estudio percibido de esta manera se articula con las diversas actividades cotidianas y, al parecer, sólo se relaciona con los tiempos escolares en los cortes de inicio, como posibilidad de incursionar en un conocimiento, y no tanto para cubrir los trámites de inscripción, pues a muchos de estos estudiantes el sistema ya no les permite inscribirse dado que han rebasado el tiempo reglamentado para cursar las asignaturas; razón que los lleva a presentarlas únicamente mediante exámenes extraordinarios, lo cual no impide que asistan a las asesorías, ocupen un asiento y participen en calidad de oyentes. Esto los convierte





en estudiantes fuera del tiempo escolar, que no son tomados en cuenta por la administración escolar y la oficina de servicios escolares, pero sí por los asesores y compañeros al interactuar y alimentar la discusión y reflexión en clase.

Desde su racionalidad, la institución marca tiempos en los que no ve a sus estudiantes que ocupan salones y aprovechan la oferta educativa. Situación que lleva a la escuela a declarar en informes cuantitativos *baja eficiencia* y a los estudiantes a moverse en una temporalidad sancionada por el sistema administrativo escolar.

Diferenciar un tiempo de estudio con base en la experiencia de vida que se aprovecha al máximo, aleja a estos estudiantes del discurso académico relativo a un tiempo continuo y exclusivo para el estudio durante intervalos prolongados. Sin embargo, el tiempo de estudio, si bien no tiene sentido en cuanto duración en años o ciclos escolares, puede fecharse por las experiencias que incluyen dimensiones de *mucho* o *poco*. Asimismo, lo determina un *antes*, un *después* o un *a partir de*, que permite organizarlo en una continuidad, no dentro de los calendarios escolares oficiales, sino en la temporalidad de los instantes vividos.

Presuntamente, la escuela tiende cada vez más a reglamentar y acotar el tiempo de estudio, lo que le permite hablar de *buenos* estudiantes en su afán por contender con los *fósiles* y acabar a tiempo, cumplir con los tiempos, ser eficiente. En este tiempo escolar tipificado se clasifica y alberga a estudiantes rezagados, irregulares, connotaciones con las que la institución sanciona a los que no cumplen con el tiempo escolar establecido. Sin embargo, se podría decir que los estudiantes, a partir de un tiempo anclado en los hechos de su vida, proyectan y trascienden el tiempo proporcionado por la escuela y se distancian de él, *aprovechan mejor el tiempo* en el sentido que buscan apropiarse de un conocimiento desde el sentido de los deseos, lo que imprime pasión y creatividad a la adquisición del mismo.

En este mundo globalizado, la medición del tiempo escolar constituye un indicador de eficiencia en términos económicos y se ha establecido la relación: a mayor tiempo, mayor aprendizaje. La temporalidad normativa tan fuertemente arraigada en la forma misma de pensar la escuela, suele ignorar la dimensión del tiempo de los sujetos particulares, sobre la cual se sostienen las prácticas cotidianas. La escuela se esfuerza en ocupar el tiempo cronometrado, en secuencia y orden, olvidando ofrecer un tiempo para vivirlo, un tiempo donde la vivencia con sentido impregne los aprendizajes que vayan regulando los avances, que







determine un orden fundado en las trayectorias individuales y no en retículas curriculares donde se coloca a los estudiantes sin tiempo y sin experiencia.

¿No corresponde a la escuela formar sujetos autónomos que puedan pensar y actuar desde una disciplina? Impulsar esto es reconocer las particularidades en las que los estudiantes despliegan el tiempo de estudio, más que legitimar un certificado por duración en años; es pensar en el tiempo en términos de beneficio social y cultural, un tiempo que más que cúmulo de información se viva como útil y adecuado para que cada estudiante se apropie de su vida y participe en ella desde los conocimientos y aprendizajes de una disciplina en particular y, en este sentido, contribuya con la colectividad. De esta manera, es posible interrogar lo que aporta y a quién lo aporta el tiempo pensado en equivalencias y número de años cursados, a fin de reflexionar sobre la pertinencia de incorporar un tiempo desde referentes de los estudiantes particulares, sus trayectorias, intereses y posibilidades de cerrar y abrir procesos de aprendizaje, acompañados por profesores interesados y comprometidos con su tiempo en el desarrollo de aprendizajes.

# Referencias bibliográficas

Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*, 1ª ed., 18ª reimp. Buenos Aires, Amorrortu.

Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2007). "Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la unam (1985-2003)", en Mingo, Araceli (coord.). Estudiantes universitarios: cinco acercamientos. México, IISUE-UNAM, Pensamiento Universitario, pp. 164-208.

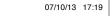
Mata, Margarita (2009). *El tiempo y los estudiantes del SUAFYL* (Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Muñoz, Bernardo (1987). *Marco teórico de la práctica de la orientación educativa en el Colegio de Bachilleres*. México, Dirección General del Colegio de Bachilleres.

Vásquez, Ana (1992). "El modelaje social del tiempo: la institución escolar y los alumnos de origen extranjero en Francia", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 24, pp. 22-33.

Viñao, Antonio (1998). Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1839-1936). Madrid, Ariel.











# QUINTA PARTE

# Experiencias formativas y procesos de construcción de la identidad











# CAPÍTULO 9

La identidad de los estudiantes de Sociología: Una mirada retrospectiva<sup>1</sup>

Adriana Elizabeth Machuca Barbosa

#### Introducción

La comprensión de los procesos subjetivos mediante los cuales los actores construyen contextos de socialización se configura como una amplia veta de conocimiento para las Ciencias Sociales. Uno de los aspectos más relevantes de la subjetividad de los estudiantes de nivel superior es su identidad, es decir, la percepción que construyen de sí mismos en la interacción con otros actores.

El estudio de la identidad es un aspecto fundamental para comprender a los estudiantes universitarios y su vínculo con el espacio institucional. El afán del presente capítulo es reconstruir desde una mirada retrospectiva cómo se dio el proceso de identidad de los estudiantes de Sociología en su paso por la universidad, recuperando la experiencia de la investigación desarrollada en 2008 con estudiantes de dicha licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pertenecientes a las generaciones 1996 a 2000.

El capítulo se compone de cuatro apartados. En el primero se desarrolla el constructo conceptual del cual se parte para comprender la identidad de los estudiantes de Sociología, respondiendo a la pregunta ¿qué es la identidad profesional? En el segundo apartado se cuestiona ¿cómo se puede estudiar la identidad

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El presente capítulo se deriva de la tesis titulada *La identidad profesional de los sociólogos*, para obtener la Maestría en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.



de los estudiantes de Sociología?, lo que da lugar a generar una estrategia metodológica de aproximación a los sujetos sociales y su discurso. Posteriormente, se ofrece un análisis sobre la construcción de la identidad de estos estudiantes en torno a su experiencia en la universidad, destacando tres momentos clave: el anhelo de ser universitario, la elección de la carrera y su vivencia en la FCPys. Por último, se realizan algunas consideraciones finales acerca del tema abordado.

#### ¿Qué es la identidad profesional?

La identidad no es una esencia o un atributo inherente al individuo, postura esencialista o nominalista, ni tampoco un aspecto dado de manera externa que se herede o estipule según las normas sociales, pertenencia generada por el contexto a priori (Dubar, 2002: 11; Navarrete, 2008: 159), sino que se concibe como un proceso en permanente construcción, que requiere tanto de la autopercepción como de la opinión que los otros tengan sobre el Yo, a lo largo de los ejes de análisis biográfico y relacional. En este sentido, es una forma de configuración históricamente construida y en permanente tensión entre la contingencia y la necesidad.

En la presente investigación, se entiende la identidad como el resultado de un proceso de "identificación contingente", basado en una doble operación lingüística: diferenciación y generalización, y se apoya en la aportación de Claude Dubar. La primera define la singularidad y la segunda atiende al nexo común que se estructura en la idea de pertenencia. Esta paradoja se resuelve gracias al elemento común en ambas operaciones: la identificación de y por el otro (Dubar, 2002: 11).

Dubar analiza la identidad dentro de la lógica de la socialización, concebida como un proceso de construcción de las identidades ligadas a varias esferas de actividad y en las cuales se debe aprender a convertirse en actor. La relación entre las áreas es esencial en la construcción de la subjetividad, lo cual permite la producción comprensiva y narrativa de una identidad personal articulada. De aquí que la identidad sea un producto de socializaciones sucesivas (Dubar, 2000: 15; Bolívar, 2005: 13). Una característica fundamental de la identidad es su capacidad de perdurar en el tiempo y el espacio, por lo que dentro del contexto de interacción se espera que el individuo sea estable y constante en la identidad que manifiesta.







Cuando no existe concordia entre la identidad subjetiva y la relacional surgen estrategias identitarias que buscan reducir la distancia entre las transacciones objetivas y las subjetivas; por el contrario, la articulación de ambas es la llave del proceso de construcción de las identidades sociales (Dubar, 2000: 111). Estas transacciones comparten el mecanismo de la tipificación, mismo que apela al uso de tipos identitarios, o también llamados modelos socialmente significativos, para realizar combinaciones coherentes de identificaciones fragmentarias.

La identidad profesional es una dimensión de la identidad que privilegia el estudio de los aspectos vinculados con la educación universitaria y el trabajo dentro de la socialización. Para el asunto que interesa en este capítulo, la identidad pretende identificar cómo esta dimensión determina la manera en la que se autodescriben los estudiantes de Sociología, según ciertas representaciones que les permiten diferenciarse y comparar su práctica con la de otros grupos (Dubar, 2000: 117).

# ¿Cómo se puede estudiar la identidad de los estudiantes de Sociología?

Comprender la identidad de estos estudiantes<sup>2</sup> sugiere utilizar el método cualitativo, puesto que mantiene una correspondencia directa con la perspectiva teórica interpretativa, en tanto reconoce que el sujeto muestra una marcada importancia en el devenir social, en paralelo con su contexto de acción, en una dinámica de influjo mutuo y en constante reconstrucción.

Se delimitó la población de estudio según el método de selección teórica y de "bola de nieve" (Ruiz, 1999: 64), restándole valor al número de casos abordados, dado que lo principal era el potencial de cada uno de ellos en la comprensión del asunto (Taylor, 1987: 108; Bertaux, 2005: 33; Szasz, 2002: 69; Wittrock, 1997: 223). Para tal fin, se utilizaron los siguientes criterios:

- El universo de estudio se conformó por estudiantes de la licenciatura en Sociología egresados de la FCPys. La desición de elegir a esta población se sustenta en que dicha facultad es una institución con amplio reconocimiento académico en el país, así como solidez institucional y profesional en esa licenciatura.
- Se seleccionaron alumnos de las generaciones de ingreso entre 1996 y 2000 que estuvieran titulados o en proceso de titulación y que hubieran cubierto el total de créditos y el servicio social.







<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Con el objetivo de proteger la identidad de los estudiantes que fueron informantes se utilizan seudónimos.



El rango de egreso adoptado responde a la iniciativa de observar a los sujetos que se formaron con el plan 1976 y a aquellos que lo hicieron a partir de la tercera reforma a los planes de estudio en la FCPys, la cual tuvo lugar en 1997 y marcó un antecedente simbólico de reorientación curricular. Cabe mencionar que en 2007 se realizó otra reforma al Plan de Estudios, entró en vigor en 2008.

Asimismo, se buscó seleccionar a sujetos que vivieron un escenario singular tanto en el ámbito local, por la vivencia de la huelga de la UNAM en 1999, como en el ámbito nacional, a raíz de la alternancia política del poder ejecutivo.

Adicionalmente, se eligió este periodo como criterio de selección ya que agrupaba a estudiantes de Sociología que tenían poco tiempo de haber egresado, lo cual permitió contar con narraciones recientes en tres momentos clave de la identidad profesional: elección de carrera, vivencia en la FCPys e inserción laboral.

De esta forma, la población se conformó por siete mujeres y tres hombres, lo cual coincide con el hecho de que predomine la población femenina en esta licenciatura. Así también, se encontró que seis de estos casos no habían concluido su proceso de titulación, sobre todo por no haber cubierto el requisito de la tesis. Sin embargo, destaca que dos estudiantes abordados ya contaran con el grado de maestría, tal como se aprecia en el Cuadro 1.

El instrumento de investigación utilizado fue la entrevista individual semiestructurada para abordar los relatos de vida de los estudiantes vinculados a la construcción de la identidad profesional, puntualizando en la conformación de las trayectorias de vida.<sup>3</sup> Se atendió en especial a los fragmentos de vida relativos a la elección de carrera desde el bachillerato y a su vivencia como estudiantes de Sociología, destacando el vínculo profesional establecido con la realización del servicio social, las prácticas de campo y la tesis. Asimismo, se indagó sobre la vivencia en la huelga de la UNAM de 1999, considerada como un elemento relevante en la construcción identitaria.





<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La conformación de la trayectoria de los estudiantes universitarios no sólo se sitúa en el ámbito escolar, sino que incluye la comprensión de las "trayectorias individuales" y de las "transiciones" (Tuirán, 2001) que viven los miembros de una familia. A este respecto, el autor (2001:55) enfatiza la importancia de estudiar los procesos sociales a partir de considerar la interdependencia entre las "carreras" de los miembros de un grupo familiar, que incluye varios grados de sincronización entre el "tiempo individual", "el tiempo familiar" y el "tiempo histórico".



CUADRO 1. Alumnos de Sociología entrevistados para el estudio de la identidad profesional

Nombre	Sexo	Generación de licenciatura	Titulación	Empleo actual	Destino laboral
Isela	Femenino	1996-2000	Sí, licenciatura y maestría	Docente en ESIME Culhuacán y colaboradora del Programa Interdisciplinario de Estudios sobre la Mujer del Colmex	Sector educativo. Docencia y apoyo administrativo
Ileana	Femenino	2000-2004	o <sub>N</sub>	Ayudante de investigador en el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM y apoyo editorial de un archivo de documentación histórica	Sector educativo y producción editorial. Investigación y producción editorial
Jacobo	Masculino	1998-2002	Sí, licenciatura y maestría	Supervisor de estudios de opinión pública en una consultoría	Asociación civil
Rogelio	Masculino	1998-2002	No	Funcionario de la UNAM	Sector educativo. Actividades administrativas
Abigail	Femenino	2000-2004	Sí, licenciatura	Funcionario y docente de la UNAM	Sector educativo Actividades administrativas y docencia
Irma	Femenino	1998-2002	No	Directora de cuentas de una empresa de mercadotecnia	Sector privado

Continúa...





4	<b>P</b> 7
₹	<b>P</b> 7
_	$\sim$

Nombre	Sexo	Generación	Titulación	Empleo actual	Destino laboral
		de		4	
		licenciatura			
Tania	Femenino	1998-2002	No	Asistente de investigación en UNIFEM	Sector público. Asistente de investigación
Genaro	Masculino	1999-2003	No	Coordinador del 17DF	Sector público. Actividades administrativas
Marisol	Femenino	1996-2000	Sí, licenciatura	Colaboradora en una AC, articulista, tallerista para jóvenes de secundaria y actividades extras	Asociación civil, producción editorial y <i>freelance</i>
Georgina	Femenino	1998-2002	No	Soporte administrativo del Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán	Sector público. Actividades administrativas
Resumen	Siete mujeres	Dos de la gen. 1996	Cuatro titulados		Cuatro trabajan en el sector educativo
	Tres hombres	Cinco de la gen. 1998	Seis no titulados		Dos trabajan en una asociación civil
		Uno de la gen. 1999			Tres trabajan en el sector público
		Dos de la gen. 2000			Uno trabaja en el sector privado

Fuente: elaboración propia a partir de los datos generados por la investigación.



Posteriormente, se construyó un cuadro de codificación que permitió realizar un primer análisis de la información obtenida, siguiendo criterios de tipo teórico-metodológico. A raíz de este ejercicio se efectuó un segundo nivel de análisis, el cual consistió en la comprensión de cada caso desde su lógica interna, es decir, intentando ver el proceso de construcción identitaria de acuerdo con el tipo de transacciones vividas de manera particular. A este mecanismo se le denominó "análisis vertical" y más tarde se llevó a cabo un "análisis horizontal" con el objetivo de comparar todos los hallazgos para cada uno de los rubros de codificación. De esta manera, se logró una visión global de la construcción identitaria de los estudiantes de Sociología. Tras este análisis se procedió a observar la información a partir de los presupuestos teóricos e históricos que enmarcan los relatos de estos alumnos, con el fin de alcanzar una comprensión más elaborada de su construcción identitaria.

#### La identidad de los estudiantes de Sociología de la FCPys

La construcción de la identidad de estos estudiantes resulta de la toma de conciencia del individuo sobre su ser y quehacer social, a partir de los agentes de interacción como referentes de sí mismo, como sus padres, profesores, compañeros de escuela, empleadores y compañeros de trabajo.

La toma de conciencia se consolida con base en la narración de la vivencia de vida sobre una de sus esferas identitarias, lo cual coincide con el planteamiento de Dubet (1989) y Bertaux (2005), quienes indican que la verbalización de la experiencia establece una lógica de acción y una justificación del comportamiento social. De esta manera, la formulación de la identidad profesional se reconstruye en el momento de la entrevista, durante la cual tiene lugar un ejercicio analítico de "separación" identitaria del Yo en parcelas de acción, según el contexto estructurado y el concepto de sí mismo que se esté abordando.

Es notorio que la identidad sea un constructo sumamente complejo de referentes de acción y de conciencias sobre el *sí mismo*, que se ponderan según los criterios de validez que cada individuo les imprime. Así, un sujeto puede reconocerse como sociólogo, pero también como joven, mujer o como indígena, por ejemplo. De aquí que la identidad profesional no sea algo establecido, sino impreciso, incluso para el propio sujeto, en tanto se va reconstruyendo durante la interacción y, en muchos casos, a partir de momentos de crisis identitaria.





La reelaboración del *sí mismo* ocurre dentro de contextos estructurados que delinean la acción social a partir de la introyección del *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 1995), del reconocimiento de expectativas de acción y del establecimiento de normas institucionales, lo cual concede coherencia al diario proceder de los agentes sociales, permitiéndose así la socialización. En el presente trabajo, el contexto estructurado lo brinda principalmente la FCPys como institución de educación superior formadora de licenciados en Sociología.

Resulta pertinente indagar sobre la identidad profesional de los recién egresados de esta carrera, puesto que no hay estudios de egresados ni de corte cualitativo sobre ellos que incluyan las generaciones 1996 a 2000. De allí que este documento establezca un aporte al estado de conocimiento de la identidad de los estudiantes de Sociología de esta institución.

Podemos afirmar que la identidad de se construye como un proceso transaccional continuo, por medio de tres momentos clave, pertenecientes a la interacción dentro de los contextos estructurados de la familia y escuela: el anhelo de ser estudiante universitario, la elección de la carrera y su vivencia en la FCPys.

#### Primer momento del continuo: el anhelo de ser estudiante universitario

Este apartado concentra el análisis de la construcción identitaria de los estudiantes de sociología en el contexto estructurado de la familia. Tal contexto encierra una relevancia especial, dado que durante las edades tempranas, los estímulos que recibe el Yo se convierten en determinantes para su conformación. Durante la niñez, la familia y, en específico, los padres tienen un peso fundamental sobre la expectativa de vida del sujeto y sobre su proyecto a futuro como estudiante.

En términos generales, los entrevistados provienen de familias poco numerosas, integradas por padre, madre y dos hermanos en promedio. Los padres crecieron con la creencia de que la educación era la llave para conseguir la movilidad social, como efectivamente ocurría durante las décadas de 1960 y 1970, por lo que frente al panorama de incertidumbre de finales del siglo xx orientaron su apuesta hacia la educación como principal legado familiar, introyectando con fuerza en sus hijos la idea de que ellos debían cursar estudios universitarios para asegurar una mejor calidad de vida. Este anhelo fue determinante para la construcción de la identidad de los estudiantes de Sociología, el cual se presentó matizado con tintes emotivos de apoyo familiar o de consecución de expectativas frustradas de los propios padres, tal como lo ilustra el relato de Georgina:







Como hija única su idea [de los padres] siempre fue de "tienes que hacer una carrera, tienes que estudiar" [tono de cantaleta] "porque es la única herencia que te vamos a dejar". Mi familia, los hermanos de mi mamá, tienen carrera, tengo un tío que tiene maestría, entonces siempre han sido de la idea de que "si ustedes tienen la oportunidad de estudiar, estudien, lo que quieran pero estudien, siempre y cuando sean conscientes de que te estás casando con tu carrera [contundente], de que lo que hagas lo tienes que hacer con gusto porque si no, lo vas a dejar". Cuando yo quise estudiar Sociología, mi papá siempre me dijo "yo te apoyo en lo que sea, así quieras ser odontóloga o topógrafa o lo que sea, yo te apoyo, pero estudia una carrera que te permita más adelante defenderte" (Georgina).

Es interesante destacar que en la mayoría de los casos se percibe un desconocimiento casi total de la Sociología por parte de los padres, quienes estimularon la decisión de ser profesionistas, pero al mismo tiempo permitieron que se diera en la mayoría de los casos una elección vocacional libre, por lo que cada individuo se guió por sus intereses y habilidades hacia esta ciencia. A este respecto, la narración de Isela es transparente en cuanto a la condicionante de estudio y la ausencia de orientación sociológica desde el seno familiar:

Yo no soy hija de profesionistas, mis papás son de Oaxaca, mi mamá fue enfermera, es jubilada, y mi papá estudió la carrera de Derecho, nunca se tituló y nunca ejerció, mis papás siempre tuvieron la idea de que sus hijos estudiaran, siempre, siempre siempre... nunca me impusieron algo, recuerdo, mi papá me dijo "bueno, *pus* ahí [...] como quieras, ¿no?... pero estudia". Yo creo que si les hubiera dicho: "¡ay, ya no quiero estudiar!", ahí sí me va como en feria, mis papás todo el tiempo quisieron que yo estudiara (Isela).

La trascendencia del influjo familiar se percibe en numerosos casos donde se relatan transacciones objetivas del tipo: "es nuestro anhelo que seas profesionista; tú a lo único que te tienes que dedicar es a estudiar, debes escoger muy bien tu carrera porque será como si te casaras con ella", con lo cual se formó desde la infancia la piedra angular de la identidad profesional de estos estudiantes, es decir, la transacción subjetiva de convencimiento de que un futuro exitoso dependería de su capacidad para cursar estudios universitarios.







Cabe destacar en este punto la trascendencia que las creencias y sentimientos aprendidos en la niñez pueden tener para la construcción de la identidad profesional de un sujeto. En el caso de Rogelio, se aprecia cómo sus padres tuvieron incidencia inclusive sobre la elección de la institución de nivel superior, pues a su juicio la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) era la más conveniente y se convirtió en una meta, mezclada con sentimientos fraternales, tal como se recupera en el siguiente extracto:

Mira, a mí me enseñaron que, y te digo que me enseñaron porque así me educaron, o sea es algo que traes en la sangre o que te es muy difícil romper con eso o verlo de otra manera, que si yo quería estudiar una carrera universitaria tenía que ser... en la Universidad Nacional Autónoma de México, ¡porque era la UNAM! porque no había otra universidad, de veras, te digo a mí me lo metieron como dogma, ¡vaya! hasta la médula de los huesos, mis papás decían es así. Me decían "usted quiere estudiar, bueno usted va a estudiar en tal lugar" y me dijo mi papá "no, no hay otras alternativas, quieres una carrera universitaria debe ser la Universidad Nacional" entonces fue un amor que te inculcaron desde que yo me acuerdo, ¡entons, para mí no había opción! (Rogelio).

Este pasaje se justifica en parte por la orientación político-ideológica que a decir de Rogelio mantenía su padre, quien a pesar de ser ingeniero civil, se caracterizaba por ser un pensador crítico y un activista social, inmerso en el contexto histórico de la década de 1970, cuando el marxismo se perfilaba como el paradigma explicativo por excelencia en México. En este sentido, la unam correspondía de manera directa con el ideal de libertad que este hombre buscaba para sus hijos. De lo anterior se observa cómo las estructuras político-ideológicas influyen en las trayectorias de vida de generación en generación. De hecho, este factor fue determinante en la proyección profesional de Rogelio, según se aprecia en el siguiente texto:

Te voy a decir algo, nunca estuvo a discusión, en ese sentido, a nosotros mi mamá y mi papá nos inculcaron que la meta era eso, ¿no? o sea no había de otra, bueno "quién eres tú, Fulano, ¡ah! pus tú eres un niño que debes estudiar la primaria, la secundaria, la preparatoria, la universidad y vas a ser un profesional" esa es la historia [...] entonces como que tú lo veías natural, ¿no? bueno ¿ahora









qué sigue? Pus el siguiente grado escolar, o sea no hay de otra, ¡¿no?! [¿y tú cómo te sentías?] Maravilloso, lo acepté (Rogelio).

Por su parte, la vivencia de Isela es otro ejemplo de la importancia que los sujetos entrevistados otorgaban al hecho de estudiar en la UNAM, puesto que significaba una prioridad, debido a la alta estima que le generaba el prestigio de la institución y la oportunidad de ser parte del bachillerato de esta universidad, en términos de inscripción a la licenciatura.

Después me interesó la Antropología, pregunté un poco los requisitos para ser antropóloga y me dijeron que no se daba en la unam, de haber querido ser antropóloga tendría que salir de la unam e ingresar a la enam [Escuela Nacional de Antropología e Historia] y lo descarté de inmediato, dije: "¡no, no, no, tampoco!" (Isela).

En el caso de no existir correspondencia entre la proyección personal y la expectativa familiar, puede presentarse un momento de crisis identitaria, en la que el sujeto se replantea su comprensión de sí mismo y del llamado mundo de la vida, reconstruyendo sus concepciones con tal de dar continuidad a la socialización. El caso de Abigail es un buen ejemplo para apreciar la lucha de poderes entre padres e hijos en la interacción social y la manera en la que esto influye en la construcción identitaria, así como en la sensación de frustración o de realización. Ella vivió una elección condicionada al apoyo económico y moral de los padres, quienes no estaban dispuestos a mantenerla si insistía en estudiar una carrera que, en su opinión, la llevaría a no contar con una estabilidad económica o incluso a abandonar los estudios. Abigail lo narra así:

Pensé: "mejor voy a estudiar Letras, sí, voy a escribir, a eso me voy a dedicar" [en susurro, como en reflexión personal] cuando yo les conté a mis papás, obviamente mi papá dijo "¡no, de eso no vas a vivir, vas a terminar vendiendo artesanías, aretitos y no!, ni Filosofía, ni Letras, nada de eso" entonces ya al ver como la renuencia de ellos busqué otras opciones, porque mi papá me dijo: "es que si estudias eso yo no te voy a apoyar económicamente" [...] La decisión fue propia pero no fue tan libre [con voz avivada] porque libre hubiera sido que yo desde un inicio estudiara Letras como en un momento pensé y no fue así,







es decir, fue también como la familia la que me llevó en un momento dado a decidirme por Sociología. ¡Claro! no fue una carrera impuesta, pero dirigida, ahora que lo veo (Abigail).

Recuperando los presupuestos constructivistas de autores como Dubet (1989) y Dubar (2000), se formaliza que durante el proceso de construcción de la identidad profesional surgen estrategias de interacción que permiten mantener un equilibrio entre las formas identitarias subjetivas y objetivas. Para algunos de los contextos familiares de los estudiantes entrevistados, las transacciones objetivas se expresaron en ciertas nociones de fracaso económico, provenientes más bien del desconocimiento sobre los alcances del ejercicio profesional de la Sociología. En este sentido, varios de ellos debieron luchar contra los prejuicios de sus padres sobre su carrera.

Esto significó un conflicto para algunos jóvenes, quienes supieron esquivarlo mediante estrategias con las que les fue posible continuar con su inclinación por la Sociología, como argumentar sobre los beneficios de la carrera y sus posibilidades de trabajo, además de defender su derecho a elegir con libertad su profesión. A este respecto, el caso de Irma resulta ilustrativo en tanto que ella optó por elegir la carrera esta licenciatura como tercera opción al salir del bachillerato, en el conocimiento de que era de baja demanda y que las dos primeras posibilidades estaban saturadas, por lo que era difícil que se las dieran. Literalmente anota:

Entonces... cuando llevé mis papeles mi mamá estaba pero renuente, no sabía ni qué era la Sociología mi mamá y ahora sigue sin saberlo porque ya no le interesa, pero sabía perfecto que cuando llenara los papeles ella buscaría convencerme, entonces lo que hice fue meter Relaciones internacionales como primera opción, Ciencias de la comunicación como segunda opción y Sociología como tercera opción, porque yo sabía que no me iban a dar ninguna de las dos primeras, eran como de las carreras más saturadas de la facultad, entonces tenía campo abierto y directo para estudiar Sociología, entonces me la dieron y hasta que no vaya a hacer cambio de carrera *pus* la hago, o sea era como mi mejor pretexto para estudiar Sociología (Irma).

El análisis de las formas identitarias dentro del contexto estructurado de la familia aporta elementos para afirmar que la interacción con los padres es









fundamental en la visualización de un proyecto de vida vinculado con la actividad profesional, colocándose así la piedra angular del constructo de autoconceptos y referencias de otredad que asimilarán los sujetos. Entre los entrevistados es una constante la fijación de ingresar a la universidad y, notoriamente, a la UNAM a fin de tener un futuro exitoso económica y socialmente, así como para cumplir con los anhelos familiares de escolaridad que, para muchos de sus padres, estuvieron truncados.

Asimismo, se observa que la gran mayoría de los padres de los estudiantes de Sociología con los que se trabajó no tenían mayor vínculo con ésta, lo que permitió cierto margen de libertad para decidirse por dicha carrera, sobre todo porque los padres se daban por satisfechos con tal de que se estudiara alguna profesión.

#### Segundo momento del continuo: la elección de carrera

Con relación al contexto estructurado de la escuela, se encontró que la vivencia de elegir carrera es el momento detonante de la concreción del perfil de la identidad profesional de un sujeto, puesto que es cuando se precisa la relación entre las expectativas institucionales de la universidad y los intereses, sentimientos, conocimientos y habilidades de los sujetos, sin perder de vista el futuro laboral. En este sentido, el momento de la elección de carrera resulta clave en la construcción de "la identidad profesional de base" (Dubar, 2000), puesto que obliga al sujeto a replantearse y reafirmar las formas identitarias subjetivas y objetivas construidas hasta ese momento y a imaginar una proyección laboral, económica, relacional y personal.

La elección profesional de estos estudiantes se compone teóricamente de la articulación de dos elementos constitutivos: relacional y subjetivo. En esta investigación, el primero se inscribe dentro del marco institucional de la FCPYS, establecido por la infraestructura, reglamentos, planes y programas de estudio, planta docente, antecedentes históricos, vínculos interinstitucionales y proyección nacional e internacional de la escuela. En cuanto al elemento subjetivo, se percibe en la vocación, inquietudes, conocimientos, habilidades, historia de vida y proyección a futuro de cada sujeto para imaginarse desempeñando un cierto tipo de actividad, tanto escolar como laboral.

En el nivel de las transacciones objetivas se aprecia que los agentes de otredad se definen principalmente por los profesores de la materia de Sociología en







el bachillerato, quienes en su mayoría dejaron una huella favorable de conocimiento, expectativas de comprensión y acción de la disciplina. Otros sujetos de interacción fueron los "informantes" de la carrera, es decir, aquellos estudiantes o profesores que ya pertenecían a la comunidad de la FCPys y que fueron consultados al momento de la elección. Por último, se advirtió que la institución universitaria, como un elemento más de otredad, brindaba información y promoción de la carrera mediante ferias profesiográficas.

A este respecto, destaca que sólo dos de los estudiantes entrevistados revelaron tener un conocimiento más o menos amplio de la oferta educativa de la FCPys al momento de elegir carrera, mientras que el resto eligió su profesión prácticamente sin contar con elementos argumentativos sobre la disciplina, la propuesta curricular y el ejercicio profesional del sociólogo. Este aspecto resulta sumamente significativo para el análisis de la identidad profesional, puesto que refleja el ingreso de jóvenes que desconocían el perfil del estudiante de Sociología y de la institución en general, lo cual puede ser una de las aristas explicativas de algunas problemáticas internas de la FCPys en cuanto al aprovechamiento, asistencia, eficiencia terminal o satisfacción con la carrera. En este contexto, los relatos de Tania e Irma son muy sugerentes:

Creo que fue como muy al azar, o sea como que no tenía un conocimiento profundo de que quería hacer eso. ¡No!, de verdad yo te lo podría decir, no tenía como un perfil definido para ser sociólogo (Tania).

Entonces... cuando entré a la universidad fue chistoso porque yo quería estudiar Sociología, no sabía realmente qué era lo que iban a dar, la verdad, estaba como en pañales. Como que sabía lo que me podían dar y dije: "nada pierdo, vamos a ver qué me puede aportar y aprender, y si me gusta, le sigo y si no, tengo toda la libertad de buscar otra cosa" (Irma).

Uno de los eventos que influyeron en la elección de carrera de los sujetos pertenecientes a la generación 2000-2004 fue la huelga de la UNAM de 1999. La vivencia de Ileana da cuenta de lo trascendental que puede ser una coyuntura institucional en la elección de un sujeto, además ilustra la contingencia dentro de la dinámica social:







En eso se viene la huelga en el CCH [Colegio de Ciencias y Humanidades] y entonces, bueno, me tuve que quedar un año porque un maestro no entregó mi calificación, etc.; no? Y a la hora de hacer, de meter mi pase yo todo lo tuve que hacer por fax [tono irónico de que no había oficinas] y como todavía no parecía ver que hubiera solución yo dije: "bueno, antes de meter mi pase, que todavía no sé exactamente si quiero qué, voy a ir a mi primera opción, que es Antropología". Entonces hablo a la ENAH y resulta que en la ENAH, a lo mejor me tocó la mala suerte de la señorita que me atendió, pero me dijo que fuera a hacer mi solicitud, pero que de antemano me decía que no estaban ahorita como que recibiendo a gente de la UNAM. Y entonces yo me acuerdo que me indigné mucho porque pues yo creía en la huelga, bla, bla, bla [manifiesta su opinión pero dudosa de lo que yo podía pensar de ella] ya estaba harta, pero sí seguía creyendo en los principios de la huelga, entonces como que me dio coraje y en eso se atraviesa mi pase y dije: "¡No!, se van a la fregada", entonces fue más bien como que una decisión de hígado, a pesar de que yo ya conocía la carrera, no era lo que yo había pensado, en primera instancia [...], sin embargo, fue quizá azaroso porque pues si no me hubiera contestado así la chava a lo mejor yo hubiera ido a aplicar a Antropología y hoy estaría en otro lado, sin embargo no me arrepiento (Ileana).

Con todo, el elemento subjetivo se convierte en el punto definitorio de la elección de carrera para los estudiantes entrevistados. Es importante resaltar que la vivencia ocurre en un momento especialmente complejo del desarrollo humano, ya que se manifiesta durante el tránsito de la adolescencia a la juventud. De esta manera, la mayoría de los relatos recuperados dan cuenta de la falta de claridad sobre la carrera y también de maduración emocional e intelectual de los jóvenes para justificar su elección profesional.

Se observa el convencimiento por estudiar una licenciatura en la UNAM, la inclinación vocacional hacia las Ciencias sociales y el deseo de conseguir algún tipo de intervención en la realidad social. Frente a esto, una opción era estudiar Sociología, en tanto se significaba como una herramienta explicativa y combativa, tal como se ilustra en la vivencia de Irma:

Como que a mí siempre me ha gustado trabajar con la gente, siempre he tenido como esa idea de ver cómo puedes ayudar a la sociedad a mejorar, ¿no? desde el aspecto que sea, ¿no? es como que sabemos que está mal, pero yo ¿qué puedo hacer para que sea mejor? [...] esa era como la parte que yo quería ver, ¿no? ¿Por







qué nos comportamos como nos comportamos? ¿Por qué México es como es, no?, entonces cuando empecé a estudiar Sociología como que me dio la respuesta (Irma).

En cuanto a las transacciones subjetivas, en el bachillerato los sujetos se consideraban alumnos regulares que tienden al buen aprovechamiento y con interés por alcanzar una explicación de su realidad social inmediata. La mayoría de los sujetos procedían del sistema de bachillerato de la UNAM, casi todos de la Escuela Nacional Preparatoria, lo cual influyó en la elección de carrera, dado que los preparatorianos experimentaban una mayor identificación con los profesores y con los contenidos escolares, pues debían cursar la materia de Sociología de manera obligatoria. De este contacto se inocula en varios casos la posibilidad de estudiar la carrera, como lo muestra el siguiente extracto:

Yo tenía una maestra que me daba Sociología y que también eso como que me hace acercarme un poco a la Sociología, hasta cierto punto me parecía como una herramienta muy explicativa y es como que esta maestra nos empieza a dejar trabajos como de comprensión de nuestra realidad y yo tenía una relación bien lejana, no tenía como forma de explicar lo que a mí me pasa, y ya cuando conozco a esa maestra y me doy cuenta de que sí había como forma de explicar esta vivencia *pus* digo "ahí está el punto", ¿no? La Sociología como que da herramientas para explicar, cosa que no me daban otras materias, ¿no? y por eso también, pero en ese momento sí era como muy lejana la consideración de la Sociología hasta que entro a esta clase, que es materia obligatoria, ¿no? (Genaro).

De esta forma, siguiendo con el argumento vertido por Dubar (2000), es notorio que para un sujeto la elección de una carrera no implica tan sólo la búsqueda de un diploma o de un grado académico, sino principalmente la construcción personal de una estrategia identitaria a partir del autoconcepto y del reconocimiento social de los sujetos significativos, que para el caso de los estudiantes de sociología se traduce sobre todo en la mirada de los padres y de los maestros del nivel bachillerato. A este respecto, en numerosos casos, la figura de un profesor en el bachillerato se convirtió en la pieza clave de orientación vocacional hacia la Sociología, tal como puede apreciarse en este relato:









Alguien que va a ser definitivo en mi vida es mi maestro de Sociología de 6º de prepa, que es egresado de la facultad, muy de esta onda de los ochenta, todavía muy revolucionarios, marxistas de toda una formación teórica dura marxista, así como de los últimos que hubo y él es el que me convence de que la Sociología es como mi camino, y con él empezamos a hacer cosas interesantes no ya sólo de activismo político, sino de cosas serias en términos de estudiar fenómenos (Marisol).

En la articulación de ambas formas identitarias (relacional y subjetiva), se evidencia un débil origen de la identidad profesional como sociólogo de la FCPys, el cual revela un perfil de inquietudes sociales incipientes y un antecedente poco preciso o incluso azaroso sobre el conocimiento de la Sociología como disciplina y como profesión, que se fue fortaleciendo durante los semestres escolares. Sin embargo, se percibe una atracción franca, a partir del imaginario de que desde esta carrera se conseguiría canalizar las inquietudes juveniles, sociales e ideológico-políticas, que para algunos, como Rogelio, estaban muy presentes, según se ilustra a continuación:

Para mí, estudiar Sociología era sinónimo de contracultura, de ser contestatario, de análisis crítico, de activismo político, de una serie de cuestiones, pues yo entré así a la carrera, luego vas viendo que las cosas van siendo diferentes; tú vas creciendo y te das cuenta que no es así, y que la Sociología es contestataria porque es crítica y analítica, por esa idea tiene por fuerza que criticar, en el sentido destructivo o constructivo, como quieras llamarlo, pero no necesariamente son sinónimos, o sea la Sociología no es estudio del socialismo, o por ser sociólogo eres comunista o socialista o anarquista o no creyente. No necesariamente, pero de esto te vas dando cuenta, sobre todo, incluso después de que terminas la carrera y avanzando profesionalmente, ¿no?, bueno, mantienes una postura política, eso sí, que la Sociología te puede nutrir ¡o que te puede desaparecer, ¡eh! La sociología te puede decir: "no, *pus* estás mal" (Rogelio).

Es importante destacar que, salvo uno, todos los entrevistados expresaron su intención por cursar esta carrera, con lo que es posible percibir que no existe una expectativa de fracaso o frustración escolar, sino que se encontraban interesados en profundizar sobre el universo de estudio y las posibilidades laborales que ofrecía la licenciatura de Sociología. Por su parte, el sujeto que ingresó a







ésta con la finalidad de hacer un cambio interno de carrera, se encontró con la sorpresa de que el Plan 1997 ya no mantenía el tronco común y que, por tanto, no era tan simple hacerlo. Sin embargo, una vez concluido el primer semestre, el estudiante estaba satisfecho con el descubrimiento profesional, por lo que decidió permanecer toda la carrera:

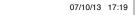
Yo quería Comunicación, [...] pero como me había quedado cinco años en el CCH dije: "pues entro por Sociología", clásico, ¿no? y me brinco después por el tronco común y ¡oh, sorpresa! Llego a Sociología y ¡nuevo plan! Entro a clase de Estadística [hace gesto de desagrado] y digo: "bueno, lo que no te mata te hace más fuerte", y empiezo a entrar a las clases y empiezo a ver todo lo que un sociólogo puede hacer. Yo considero que Sociología es una de las carreras más completas de las Ciencias sociales porque te permite, como es mi caso, trabajar en administración pública, en medios de comunicación, en la diplomacia o en la política (Georgina).

Resulta muy interesante observar cómo la elección de carrera representa un elemento determinante en la construcción del proyecto profesional de los sujetos, lo cual contrasta con la inconsistencia de los argumentos que la conducen a término. En este sentido, los entrevistados ofrecieron testimonios sobre la vaguedad de su toma de decisión profesional, ya que casi no se contaba con elementos de conocimiento sobre la carrera ni sobre la expectativa profesional. Sin embargo, el factor clave en este punto se localiza en el imaginario social en torno a la Sociología, asociado al pensamiento crítico, la protesta, el cambio social, la reflexión y oposición al Estado, por lo cual, a pesar de ser poco conocida, resulta atrayente. Este imaginario se instaló a partir de la interacción con ciertos referentes de otredad, destacando la figura del maestro de Sociología del bachillerato como pieza estratégica en el momento de elección, puesto que éste abrió el espacio para ver en esta disciplina una posibilidad de comprender el mundo inmediato y tener algún tipo de participación en el cambio social, muy a la usanza de la década de 1970.

# Tercer momento del continuo: percepción de los estudiantes de Sociología

Insertos plenamente en el contexto estructurado escolar, se revisaron aspectos relativos al ingreso a la facultad, la relación con los planes de estudio, al vínculo







con la comunidad académica, la experiencia de la huelga de 1999 y las expectativas laborales a mediano plazo.

Se observa que el ingreso a la FCPys estableció el marco común de construcción de la identidad profesional para dichos jóvenes. Su identidad comenzó a perfilarse a partir de su condición como estudiantes que compartían espacios, lecturas, intereses, discusiones y visiones de la realidad social y una vez más se puso en juego la reestructuración de presupuestos a partir de la interacción en escenarios contingentes, que se configuraban por la infraestructura, los actores sociales y la intersubjetividad de los individuos.

La identidad profesional de base se cimentó de manera más real a partir del conocimiento de la Sociología como disciplina y como profesión. Asimismo, los sujetos aprendieron sobre la historia de la facultad y reconocieron a la comunidad universitaria. Este panorama condujo a la vivencia de un primer *shock* o crisis de identidad, generado por la confrontación entre la visión que se tenía durante el bachillerato y la que experimentaron como estudiantes de licenciatura.

Destaca una reconstrucción del ideario existente previo al ingreso a la facultad, en cuanto a que la Sociología era una forma de "cambiar el mundo", por la comprensión de que ésta es una ciencia explicativa que, aunque puede colaborar con otras disciplinas para alcanzar ciertos cambios sociales, no busca a priori la transformación social. El siguiente fragmento ilustra lo expuesto:

Aunque tengo que decir que es un choque muy fuerte cuando entro a la facultad con todas las expectativas que tenía, como "voy a cambiar este mundo a través de mi profesión", y darme cuenta de que no necesariamente tenía que ser así, ¿no? y que la sociología no necesariamente está ligada a la acción política y que dentro de la facultad además hay un mundo que no conocía (Marisol).

Este choque se presentó también en torno al estudio concreto de la Sociología, los planes y programas de estudios y los ritmos de trabajo. Varios entrevistados refirieron encontrarse "desnivelados" frente al *background* que supuestamente tenía el grueso de los estudiantes de nuevo ingreso. En especial, los alumnos provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria adolecían de esto, en la creencia de que los jóvenes del CCH contaban con una preparación más vasta, disciplinada e independiente debido a su sistema de enseñanza. Al respecto, las narraciones de Abigail y de Irma resultan pertinentes:







Y bueno, como estudiante, al principio recuerdo que era terrible para mí, porque yo venía de una preparatoria, entonces el sistema es muy diferente o en aquél entonces lo era, del que se trabajaba en el CCH, que es creo que lo más cercano a la universidad ya, no, o sea, a la licenciatura por lo menos, porque yo recuerdo de la preparatoria que todo era como en la secundaria, casi, ;no? (Abigail).

...la verdad, que me costó mucho trabajo, me acuerdo de los primeros dos días que los maestros te preguntaban: "¿alguien ya leyó a Kant?" y ¡levantaban casi todos la mano! ¿Y eso qué? ¡Yo no lo he leído! Y entonces empezaba: "bueno esa parte nos la brincamos porque ya casi todos lo saben" y yo decía: "¡no, porque yo no la sé!" [voz de niña simpatiquísima] y yo lo básico no lo sé porque nunca tuve a alguien que me dijera las bases de la Sociología, entonces la verdad que fueron cuatro semestres (aparte, nos cambiaron el plan de estudios y daban por hecho que ya sabías muchas cosas), entonces fueron cuatro semestres que la verdad tuve que leer todos los libros habidos y por haber, para poder estar a la altura de mis compañeros (Irma).

El ingreso a la FCPys dio a los jóvenes entrevistados la oportunidad de contrastar las ideas elaboradas durante el bachillerato sobre esta carrera, además de mesurar su posibilidad de adaptación y de desarrollo dentro de esta disciplina. De allí que el ingreso generó un impacto relevante para la identidad profesional, en el sentido de promover la reafirmación del proyecto de vida o bien de dar marcha atrás mediante la deserción o el cambio de carrera.

Otro aspecto a considerar en la construcción de la identidad desde el contexto escolar es el análisis de la vivencia de los planes de estudio. El plan 1976 tenía una marcada orientación hacia el marxismo y proponía una formación básica común para todas las carreras impartidas en la facultad, además de que no contemplaba áreas terminales, sino una extensa gama de materias optativas que permitía ahondar en ciertos temas de investigación. Los estudiantes entrevistados de la generación 1996 y 1997 cursaron sus estudios bajo esta propuesta curricular y, en su opinión, el plan de estudios les ofrecía la posibilidad de enriquecer la visión dentro de las clases al compartir los tres primeros semestres con compañeros de otras carreras. Asimismo, anotaron que vivieron una transición sutil hacia el plan de 1997, pues el contenido no siempre correspondía con el nombre de la asignatura, generándose cierta confusión sobre la continuidad







lógica de los estudios, pero también la conciencia de un cambio de paradigmas en el interior de la institución.

La implementación del plan 1997 generó inestabilidad para los jóvenes entrevistados que pertenecieron a las generaciones de ingreso 1998, 1999 y 2000. De inicio, la mayoría de ellos entraron a la facultad sin tener conocimiento de que se había reformado el plan de 1976, por lo que esperaban un esquema programático muy diferente al que recibieron. Este choque se resolvió aceptando "las nuevas reglas del juego" y descubriendo la nueva oferta de la Sociología, tal como lo ilustra la siguiente vivencia:

Cuando yo veo el plan de estudios del 76, digo no, ¡pus de aquí soy! ¡Pus esto es lo que quiero! Y cuando entro a la carrera me salen con la cosa de que "no pus qué crees, mi chavo, que ya el plan 76 no existe, ahora es el plan 97 y bueno, pus ya estoy aquí, ¿no?" Sí te puedo decir que si estudié Sociología fue principalmente por una cuestión ideológica, muy dogmática en su momento, ¿eh? (Rogelio).

A esto se suma que los propios profesores "descubría" sobre la marcha la viabilidad de la reforma académica, con desajustes o imprecisiones que no pasaron inadvertidos para los alumnos, quienes en varios casos se sintieron como "conejillos de indias". Adicionalmente, la carga de lectura y de responsabilidad fue mucho más intensa que en el bachillerato, lo que también les cayó de peso; incluso algunos afirman que la problemática no consistía sólo en el proceso de adaptación a la escuela, sino que se debía a la baja preparación que se arrastraba desde niveles anteriores.

En esta dinámica, empezaron a madurar su identidad como estudiantes de Sociología, integrando a su subjetividad elementos que les otorgaban pertenencia al grupo (Dubet, 1989; Chihu, 2002; Giménez, 2005, vol. II; Dubar, 2000, 2002), como: lenguaje, conocimientos, técnicas, intereses e incluso apariencia física, pero en especial el tipo de preocupaciones o abordajes sociales a los cuales ellos llamaban "visión sociológica". Numerosos casos expresan esta sensación de identidad y pertenencia al "descubrirse hablando como estudiantes de Sociología", tal como se destaca a continuación:

Entonces esa cuestión de que me empezaron a consultar fue cuando me dí cuenta que ya me veían y ya me veía yo como una socióloga, y que no era nada más de ir a estudiar Sociología y a ver qué sale, sino que ya me había puesto









la camiseta [...] Por ejemplo que se me quedó muy marcado y que estábamos platicando cuando lo del 11 de septiembre, y me preguntaron mi punto de vista. Cuando empecé a hablar fue cuando me cayó el veinte de que yo ya estaba instalada en el papel de socióloga [...] y les empecé yo a decir cómo lo veía yo como socióloga, de lo que yo había visto, leído y hablado con mis compañeros, fue cuando me di cuenta que ya era yo socióloga. Ahí es cuando me cayó el veinte más claramente (Georgina).

Todos los estudiantes entrevistados manifestaron haber encontrado en el estudio de la Sociología una visión mucho más rica de lo que esperaban; la cual, además de corresponder con sus intereses vocacionales, les proporcionaba herramientas para explicar su realidad. En este sentido, es general la percepción de que el punto de convergencia identitaria está en el "amplio espectro de visión" que esta ciencia les ofrece tanto de manera formativa como en las posibilidades de inserción laboral. Rogelio lo expresa con estas palabras:

El universo de conocimientos, de preguntas y de respuestas que te ofrece la disciplina no lo encuentras en muchas disciplinas, cuando menos de las Ciencias Sociales, el espectro que te ofrece la carrera cultural, científica, social, política y en todos los sentidos es un universo brutal, gigantesco, titánico [...] la riqueza que ofrece la carrera es formidable (Rogelio).

Los planes de estudio marcan los lineamientos institucionales en los que se suscita la socialización, por lo que destaca la importancia de comprender el ejercicio profesional dentro del planteamiento curricular, permitiendo establecer un proyecto de vida y trazar las estrategias necesarias para alcanzar ciertos objetivos (Dubar, 2000). Así, la realización del servicio social y de la tesis se convierte en elemento clave para establecer un contacto profesional, configurándose entonces como momentos trascendentes en la construcción identitaria.

En este marco, resulta significativo que todos los casos, salvo uno, hayan realizado su servicio social dentro de la FCPys, ya sea como ayudantes de profesor, apoyo administrativo o becarios en proyectos de investigación. Este rasgo puede obedecer a varias razones: que el servicio social se perciba como un mero trámite a cubrir y no como una oportunidad de inserción laboral, por lo que se prefiere buscar una opción cómoda que no exija dejar la rutina; una segunda razón es el interés por desarrollar las capacidades docentes o de investigación,









pero que en este estudio representa a la minoría y, finalmente, se relaciona con una tendencia en la facultad hacia la "orientación teórica" y, por tanto, hacia una actividad laboral vinculada con el ejercicio académico en proyectos sociológicos "de gabinete".

Con relación a la tesis, y en términos de la configuración subjetiva de la identidad profesional, es posible identificar que la baja eficiencia terminal de los estudiantes entrevistados se debe en parte al "miedo" que les representa concretar una investigación, puesto que se carece de una sólida formación teórico-metodológica y técnico-instrumental que conceda seguridad para plantear y desarrollar un proyecto de investigación. Sin embargo, los sujetos no toman esta "parálisis" como algo de tipo estructural, sino como una cuestión personal, de compromiso o de decisión:

¿Qué me impide hacer la tesis? Bueno, cuestiones personales. Si me preguntaras, yo ahorita categóricamente te diría: no quiero, no quiero enfrentarme a ese monstruo, yo sé que puede ser muy fácil, sé que ahora hay distintas modalidades de titulación, por ensayo, tesina, trabajo profesional o informe. Bueno, [preguntarás] ¿por qué no lo haces? No quiero, ahorita no quiero hacerlo, no quiero enfrentarme [...] Es un ejercicio titánico, para mí es un ejercicio titánico, eso representa (Rogelio).

A esto se vincula el hecho de que para insertarse al mercado, los estudiantes de Sociología no necesiten presentar forzosamente un documento de titulación. En este sentido, la actividad laboral les resta tiempo y los va desvinculando del entorno escolar. Un tercer elemento significativo en la vivencia de la tesis por parte de los entrevistados es la dificultad para encontrar un asesor que esté dispuesto a acompañarlos en este proceso de manera comprometida, lo cual revela una deficiencia de tipo institucional que es urgente atender. Con todo lo anterior, la apreciación de la gran mayoría de los informantes es la de haber "sufrido" la tesis y considerarla como una experiencia "terrible", por lo que en varios casos ha sido abandonada por completo.

En la vivencia de la tesis, el reconocimiento social se encuentra todavía muy vinculado al ámbito escolar, respecto a los profesores y colegas. En este sentido, el conflicto identitario se expresa en términos de "vergüenza" o de "frustración" por no haber cubierto con la expectativa institucional. Esta comprensión







negativa de sí mismo se enfatiza al insertarse en el mercado laboral ejerciendo como licenciado a pesar de no contar con el título.

Contrariamente, la apreciación positiva de la identidad profesional surge cuando realizar la tesis representa un ejercicio académico trascendente en términos formativos, reflejándose en el fortalecimiento y desarrollo del autoconcepto y del reconocimiento social. A manera de ejemplo, conviene citar el siguiente relato:

Para mí fue un gran mérito, sí, titularme fue un gran logro, además tener una colaboración en un libro, creo que hasta lo disfruté más, porque yo pienso que sin esa participación a lo mejor a la tesis, como muchas veces la veo, nada más la iba a seguir teniendo como un mero trámite, no como esta posibilidad de iniciarte en la investigación, todo el tiempo lo vi como un trámite y no fue sino hasta que me acerqué con esta maestra y que ella me involucró con la investigación, como pude verla como un ejercicio que realmente te sirve y te inicia en la investigación, entonces fue muy grato, fue muy estimulante y bueno (Abigail).

Por otro lado, a pesar que las prácticas de campo no están contempladas como elementos obligatorios dentro del currículo 1976 y 1997, es innegable que son una herramienta indispensable en la construcción identitaria de un sociólogo, por lo que se creyó conveniente otorgarles una mención. Es muy notorio que en su gran mayoría los sujetos entrevistados no hubieran salido a ninguna práctica y que las dos o tres que experimentaron fueran percibidas como malas experiencias, sin aprendizaje significativo y con la sensación de "ir a perder el tiempo", "a hacer turismo académico" o de no haberles dejado "nada en absoluto". Este elemento deficitario en la formación de los estudiantes de Sociología es otro aspecto institucional que convendría atender a la brevedad, considerando su trascendencia en la construcción identitaria.

Parte de la comprensión de este fenómeno radica en la pugna entre las visiones "teórica" e "instrumental" que dividen a la comunidad de la FCPys. Se observa cómo este elemento contextual influyó en la acción individual de los estudiantes entrevistados, quienes al combinarlo con sus intereses y habilidades fueron construyendo su propia ruta curricular. Como ejemplo cabe referir el siguiente fragmento:







Te puedo decir que mi experiencia en prácticas de campo es nula, no es que no las haya habido, sino que más bien yo buscaba a los profesores que no las hacían, no sé si esté bien o mal, yo entiendo que estoy mal porque, como sociólogo, o en mi calidad de sociólogo, no puedo negarme a ellas, pero yo siempre busqué a profesores que no hicieran prácticas y que se enfocaran más al aspecto teórico, al multidisciplinar, más bien al trabajo de gabinete, para acabar pronto, ;no? [...] Es una aversión que yo le tengo a todo ese tipo de cosas, vaya, personalmente, íntimamente no me llaman la atención y las rechazo. Así como los profesores que las practican todos los semestres sienten un gran rechazo hacia los teóricos, ;no? ¡Esto es un hecho! ¡No sé si lo conocías? pero el área técnico-instrumental está peleada a muerte en gremio dentro de la facultad con las áreas teóricas, los de técnico-instrumental dicen que eso no es Sociología, ¡eso es hacerse güey! (perdón por la expresión), pero ellos así lo dicen, ¿no? [...] hay un gremio ahí de profesores, muy rico, que las practican con la idea de investigar investigando, muy en la tradición de los Pozas que marcó a la facultad y que le dieron a la Sociología una nutrida en formación e información, bueno, ¡con la que yo no comulgo y muchos no comulgamos! (Rogelio).

En otro aspecto, la interacción generada entre la comunidad académica resulta tan importante para la construcción identitaria como la convivencia con los planes de estudio. Dicha comunidad se conforma principalmente por profesores y estudiantes de la facultad. En este marco, casi todos los alumnos entrevistados expresaron que se consideraban estudiantes dedicados, interesados en el contenido de las materias y en tener una calificación aprobatoria, lo cual es un reflejo de la aceptación del carácter de la formación universitaria. Estas transacciones subjetivas se articulan con las objetivas, formuladas por algunos agentes, como maestros, compañeros de generación, amigos ajenos a la carrera y la institución escolar.

En cuanto a los profesores, destaca la presencia de algunos como elementos clave en la construcción de la identidad de los alumnos, puesto que dejaron una huella profunda en la formación, pero sobre todo por su actitud profesional y humana. En buena parte de los casos se percibe una relación incluso amistosa con los profesores, la cual trasciende el ámbito escolar y penetra en la esfera de las relaciones personales. También es notoria la apreciación de que existen algunos profesores "muy malos" que lograban desmotivar el aprendizaje, entre los que destacaron los que impartían la materia de Estadística.







Cabe mencionar que varios entrevistados percibieron una división clara entre la planta docente, que los agrupaba en dos grandes gremios. Esta circunstancia tiene una clara influencia en la construcción de la identidad profesional de los alumnos, en tanto que se suelen identificar con alguno de los perfiles gremiales, distinguidos por la ya mencionada "orientación teórica" o por su "orientación técnico-instrumental".

Es posible comprender este fenómeno a partir de la revisión de la historia de la institución, caracterizada por una importante sobreideologización de la sociología durante la década de 1970 (Castañeda, 1990), la cual se ha reflejado en una división entre los profesores de la FCPys (De la Vega, 1994), manteniéndose hasta la fecha, a pesar del cambio en los paradigmas científicos y políticoideológicos. En este sentido, varios sujetos expresaron su tendencia consciente a priorizar ciertas materias con el fin de prepararse para ser "estudiantes de sociología de escritorio" o bien para ser "estudiantes de sociología de campo". Este elemento permite ver la construcción de una "identidad profesional falsa" (Bolívar, 2005), basada en posturas ideológicas que se traducen en esquemas formativos, generan una parcialización en torno a las habilidades y conocimientos que un sociólogo necesita para desarrollarse en el campo de trabajo. De hecho, la vivencia de Marisol resulta pertinente para comprender el *reality shock* (Bolívar, 2005) vivido por esta razón al insertarse en la esfera laboral:

Yo creo que la queja o la reflexión que más he hecho de la carrera es que justo no había nada, nada que te acercara al mundo real, ¿no? Hablábamos todo el tiempo de él, de allá afuera pasa el proceso social, el movimiento, bla, bla, bla, pero nunca había nada concreto, era como la abstracción. Entonces, sobre los profesores, pienso que eso fue una deformación en mi formación, más que una formación en mí como que fue un sesgo e, insisto, a lo mejor fue por las personas que yo elegí, porque al final de cuentas tú formabas con quién querías tomar clases, ¿no?, pero sí, la percepción que tengo es que sí estaban súper ultra casados con que la "vulgar empiria" [seña de entrecomillar] le llamaban, con que eso no servía, con que eso no funcionaba, con que eso quién sabe qué era y, además había otros que te tenían ahí como también[...], a final de cuentas también se hace política en el salón de clases, ¿no?, y muchos de ellos decían que no, que eran neutrales y que para nada, y creo que eran los que más hacían política al final de cuentas (Marisol).







Como miembros de la comunidad de la FCPys, los compañeros de otras carreras son considerados como referentes de otredad y, por tanto, como elementos participantes en el proceso de construcción de la identidad profesional. Los estudiantes entrevistados refieren que su perfil era desconocido, sobre todo en términos de su "utilidad" en el mercado de trabajo, recibiendo calificativos como "bichos raros" o "grillos de la facultad". De esta forma, la percepción identitaria era negativa (Giménez, 2005, vol. II), lo cual permite observar el germen de una de las dolencias más importantes de la carrera como disciplina y como profesión, es decir, su desconocimiento por los agentes de otredad ajenos a la Sociología, entre los que se cuentan principalmente a empleadores, compañeros de trabajo, familiares y amigos.

Frente a este panorama, la comunidad estudiantil de la carrera de Sociología de la FCPys se configuró en pequeños grupos. La sensación de pertenencia se fue gestando durante los ocho o nueve semestres que duró la carrera, según el plan de estudios, y se refería en especial a una construcción abstracta de la figura del sociólogo. Desde la pertenencia generacional, todos los casos refieren haber sentido desunión y un trato de tipo competitivo. De esta forma, la estrategia de identidad y de membresía se concentró en la formación de pequeñas comunidades de amigos y profesores, con quienes se compartían intereses y códigos comunicativos, como se ejemplifica en la vivencia de Marisol:

Había un cierto grupo de gente con la que yo me juntaba y creo que teníamos discusiones interesantes, entonces no te puedo decir cómo me veían, pero creo que sí era parte de ese grupo, donde nos sentábamos a hablar de sociología, de política, de filosofía, de historia, de cine, entonces teníamos como un grupo que sí compartíamos cosas en común y, no sé, siento que por lo menos había apertura para escuchar lo que estabas viviendo tú (Marisol).

Otro elemento determinante en la construcción identitaria de los estudiantes de Sociología fue la huelga de nueve meses en la UNAM, puesto que fue una de las circunstancias que puso en crisis el sentido de pertenencia a la comunidad académica de la FCPys y la definición misma del quehacer profesional del sociólogo, en términos de conocimiento, análisis y participación política. Destaca al respecto la vivencia de la generación 2000-2004, que ingresó a la facultad al término del movimiento estudiantil de 1999, cuando el tejido social se encontraba francamente lastimado (aunque esta lesión puede percibirse en todos los casos







entrevistados), a partir de lo cual sufrieron desavenencias entre la comunidad universitaria.

Para los estudiantes de Sociología, estas rupturas sociales tuvieron su basamento en una crisis de la identidad, puesto que la circunstancia les obligó a cuestionarse sus más profundas creencias individuales y sociales. En este sentido, haber "sobrevivido" a la huelga significó una reafirmación de su identidad profesional, partiendo de la implementación de un complejo proceso de estrategias de interacción y de reconstrucción del yo. De esta manera, insertos en una facultad que históricamente se ha caracterizado por su participación política, la mayoría de los entrevistados expresaron haber vivido este movimiento de una manera activa, puesto que "creían" en las demandas planteadas al inicio de la huelga; no obstante, sólo dos casos persistieron en participar hasta la entrada de la Policía Federal Preventiva a las instalaciones universitarias. Para estos últimos, la definición de sí mismos como profesionales de las Ciencias sociales se enriqueció al establecer una convivencia muy estrecha con personas de otras carreras involucradas en la lucha estudiantil; sin embargo, se enfrentaron al reto de soportar la presión emocional, física y política establecida entre diferentes bandos de estudiantes y entre las autoridades universitarias.

En algunos de los entrevistados también se encontró otro perfil acerca de la experiencia del movimiento de huelga de 1999. Unos la vivieron de forma más pasiva, atendiendo mayormente a sus intereses académicos, aunque en términos generales expresaron haber sentido un importante cuestionamiento a sus creencias personales, profesionales y sociales, calificando la experiencia como "difícil o desagradable". Todos los casos percibieron una mayor desintegración del tejido social entre los compañeros de carrera, pues durante el movimiento la población estudiantil de la FCPys se dividió en dos bandos, que se estigmatizaron mutuamente: "ultras" y "moderados"; esto generó profundos problemas de socialización, que incluso permanecen tras varios años de terminada la huelga. El siguiente relato da cuenta de la profundidad de esta crisis identitaria:

Regresando de la huelga yo no me sentía parte de esa facultad [...] decidí alejarme de esa parte, era lo mejor por mi bienestar, porque había sido muy difícil estar ahí y ver que sí perdimos muchas cosas, en términos políticos, en términos amistosos, en términos temporales, entonces decidí alejarme, entonces, yo creo que por ahí fue que hubo una ruptura. Yo me sentía súper a disgusto con los que participaron y con los que no participaron en la huelga [risa discreta]; con los que







participaron, porque al final acabamos haciendo un monstruo ahí muy loco que ya no supimos para dónde iba; con los que no participaron, porque sentía que no se interesaban por la universidad [...] No sé, siempre me he sentido, después de la huelga, como muy a disgusto con la planta docente en general [risa] y con la institución, la facultad, no me trae buenos recuerdos (Marisol).

Por último, para establecer un panorama completo de los elementos que contribuyeron en el proceso de construcción de la identidad de base de los estudiantes entrevistados dentro del contexto escolar, fue necesario abundar sobre sus expectativas laborales antes de salir de la facultad (Dubar, 2000). Se indagó acerca de su imagen del ejercicio profesional y, en específico, de su propio desempeño profesional, encontrando que habían formado una idea medianamente clara de su campo laboral, refiriendo que podía ser muy amplio en los sectores público, educativo y privado. La mayoría de ellos manifestaron que "se veían" trabajando dentro de la academia en actividades de docencia y de investigación. Sin embargo, coincidiendo con la dicotomía gremial antes citada, también se vislumbró en algunos el interés por trabajar en el campo "con la gente". Una vez más, el conflicto entre "teóricos y empíricos" se reflejó en este aspecto de la identidad profesional, como puede percibirse en la siguiente narración:

Pues me imaginaba más como en una oficina. Curiosamente, me imaginaba más haciendo investigación teórica, a nivel teórico que lo que realmente hago ahora, ¿no? No sé, insisto, a lo mejor fue por la formación de los profesores que tuve, pero me imaginaba así [...] no me imaginaba en campo, es más, me daba miedo, mucho miedo, no sabía, no tenía idea ni de cómo era eso (Marisol).

De igual importancia para la construcción de la identidad profesional es la concepción hipotética del "buen sociólogo", en la cual destacan los elementos más valorados por los sujetos, tanto en el ámbito disciplinario como en el profesional. Estos aspectos influyeron de manera determinante en su identidad y en su proyecto de vida. Los elementos que destacaron los entrevistados fueron de tipo formativo, laboral y subjetivo. Con relación al primero, se reitera la dicotomía entre los estudiantes de Sociología de la FCPys, anotando que "hay dos clases de estudiantes de Sociología, los que hacen teoría y los que hacen trabajo de campo" y, en este sentido, la apreciación positiva está en "producir" o en "aplicar" el conocimiento, partiendo de una base "integral y sólida" para comprender







la realidad. Por su parte, la valoración laboral radica en el hecho de ejercer la profesión "en áreas donde la Sociología tiene un impacto", desempeñándose con "rigurosidad, pero también de manera creativa y dinámica, echando mano de la crítica y el análisis", adicionando la capacidad de "saberse adaptar a las circunstancias laborales". Finalmente, se valora el aspecto emocional en el sentido de que un buen sociólogo es "el que está feliz con lo que hace".

Como puede percibirse a lo largo de este apartado, la articulación entre las formas identitarias provocó una serie de conflictos que se superaron a partir de la adaptación a los nuevos actores y escenarios; de hecho, permitieron una comprensión más real del quehacer sociológico y de su plataforma formativa, contribuyendo así a la construcción de la identidad de los estudiantes de Sociología. Todo esto llevó en varios casos a la defensa de la identidad profesional, en términos de "demostrar que los estudiantes de Sociología servimos para mucho" o bien partiendo de la preocupación por "dar a conocer a los estudiantes de Sociología en el mercado de trabajo".

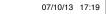
La totalidad de elementos mencionados se pone en juego para construir de manera permanente la "primera identidad profesional" de estos estudiantes, la cual se pondrá sucesivamente a prueba en los escenarios del contexto laboral. La superación de las crisis permitirá redefinirse en un sentido aún más realista de lo que "significa" ser sociólogo, dando paso a la llamada "segunda identidad profesional" (Bolívar, 2005).

De esta forma, la vivencia de los sujetos respecto a la articulación entre formas identitarias en el interior de la escuela se configura como la plataforma de construcción de la identidad profesional de base, destacando su vínculo con los aspectos institucionales expresados en los planes de estudio y en la planta docente, así como en la importancia de la interacción con los referentes de otredad, dados por los compañeros de la carrera, profesores y estudiantes de otras licenciaturas que se imparten en la facultad.

#### Consideraciones finales

Como se ha podido apreciar, la construcción identitaria de los estudiantes de Sociología de la FCPys se ha caracterizado por presentar frecuentes crisis. Éstas son las etapas conflictivas en las que el Yo se cuestiona los conceptos que le dan identidad y sobrevienen cuando no existe concordancia entre las formas identitarias para sí y para los otros (Dubar, 2000).









Cada momento de crisis genera malestar para el sujeto, ya que está superando un conflicto íntimo en el que se cuestionan las certidumbres construidas y se replantean nuevos conceptos sobre el individuo y el entorno social. Lo interesante es que, a pesar de ser un fenómeno social recurrente y característico de la formación identitaria de los estudiantes de Sociología de la FCPys, estas circunstancias sean tomadas como conflictos individuales y se resuelvan sin orientación o solidaridad por parte del gremio.

Se dice que los momentos de crisis son necesarios para la evolución de la personalidad y la solidez de las instituciones (Bolívar, 2005), por lo que se sugiere a la comunidad académica de la FCPys que incorpore esta reflexión a las discusiones dentro del aula y, eventualmente, al mapa curricular, pues el estudio de la identidad profesional es fundamental para la formación de los estudiantes de nivel superior.

Conviene señalar que esta investigación genera un aporte académico sobre la comprensión de los estudiantes universitarios, desde dos vertientes: la primera se ubica en el ámbito de la sociología de las profesiones, que en la última década ha generado un notorio interés por las construcciones identitarias en el nivel superior (Guzmán, 1994 y 2004; López, 2006; Mejía, 2004; Melgarejo, 2006; Navarrete, 2008; Reynaga, 1996; Tolentino, 2007; Torres, 2005); la segunda, abona al conocimiento del desarrollo de la Sociología, teniendo como foco de atracción la dinámica propia de la FCPys de la UNAM (Aguilar, 1995; Andrade, 1994; Arguedas, 1979; Castañeda, 1990; De la Vega, 1994; Farfán, 1995; Girola y Olvera, 1994; Reyna, 1979; Sefchovich, 1989).

# Referencias bibliográficas

Aguilar, Luis (1995). "El estado actual de la investigación sociológica en México", en Girola, Lidia (coord.). *Estudios de teoría e historia de la Sociología en México*. México, FCPYS, UNAM y UAM-Azcapotzalco, pp. 205-214.

Andrade, Alfredo (1994). "Comunidades académicas en Sociología: su integración a través de revistas especializadas", en Leal, Juan Felipe (coord.). *La Sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos.* México, UNAM, pp. 195-220.

Arguedas, Ledda y Aurora Loyo (1979). "La institucionalización de la Sociología en México", Sociología y Ciencia Política en México (Un balance de veinticinco años). México, UNAM.







- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, Antonio, María Jesús Gallego, María José León y Purificación Pérez (2005). "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13, núm. 45. http://epaa.asu.edu/v13n45
- Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Castañeda, Fernando (1990). "La constitución de la Sociología en México", en Paoli, Francisco José, *Desarrollo y organización de las Ciencias sociales en México*. México, Porrúa.
- Chihu, Aquiles (2002). Sociología de la identidad. México, UAM-Iztapalapa, Porrúa.
- De la Vega, Gustavo (1994). "Sobre la profesionalización de la Sociología en México", en Leal, Juan Felipe (coord.). *La Sociología contemporánea en M*éxico. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos. México, UNAM.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.*Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- \_\_\_\_ (2000), La socialisation. París, Ed. Armand Colin.
- Dubet, Françoise (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", *Revista de Estudios Sociológicos*, vol. 7, núm. 21, pp. 519-545.
- Farfán, Rafael (1995). "La Sociología en México. Dos diagnósticos de su estado actual", en Girola, Lidia, Juan Felipe Leal y Alfredo Andrade (coords.). *Estudios de teoría e historia de la Sociología en México*. México, FCPyS, UNAM Y UAM-Azcapotzalco.
- Giménez, Gilberto (2005). Teoría y análisis de la cultura, vol. I y II. México, Conaculta.
- Girola, Lidia y Margarita Olvera (1994). "Comunidad disciplinaria. Etapas de desarrollo y cambios en la sociología mexicana de los años setenta y ochenta", en Leal, Juan Felipe (coord.). La Sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos. México, UNAM.
- Guzmán, Carlota (2004). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la unam que trabajan. México, CRIM-UNAM, pp. 337.
- \_\_\_\_\_ (1994). Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo. México, CRIM-UNAM.
- López, Lourdes (2006). Formación de competencias profesionales en egresados de Sociología de la UAM. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.







- Machuca, Adriana Elizabeth (2008). *La identidad profesional del sociólogo* (Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México.
- Mejía, Roberto Armando (2004). La Sociología en México y su relación con el ámbito laboral. Los egresados de la licenciatura en Sociología frente al ejercicio de su profesión: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (Tesis para obtener el grado de Maestro en Sociología Política), Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Melgarejo, María del Rosario (2006). *Capital cultural y rendimiento académico. El caso de los estudiantes de Sociología de la FES Aragón: generación 1998-2001* (Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Políticos y Sociales), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Navarrete, Zaira (2008). "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, México, pp. 143-171.
- Reyna, José Luis (1979) "La investigación sociológica en México", en *Ciencias Sociales en México*. *Desarrollo y perspectiva*, México, El Colegio de México.
- Reynaga, Sonia (1996). "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 362-377.
- Ruiz, José Ignacio (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sefchovich, Sara (1989). "Los caminos de la Sociología en el laberinto de la Revista Mexicana de Sociología," *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 51, núm. 1, pp. 5-101.
- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (comps.) (2002). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México, El Colegio de México.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 4ª reimpresión, Barcelona, Paidós.
- Tolentino, Hedalid (2007). "Orientaciones y significados del trabajo en un grupo de enfermeras de élite en la ciudad de México", en Guadarrama, Rocío y José Luis Torres (coords.). Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas. Madrid, UAM-Anthropos.
- Torres, José Luis (2005). La identidad profesional de las profesoras de educación primaria en México. Un estudio sobre transacciones objetivas y subjetivas en contextos social-





*mente estructurados (*Tesis para obtener el grado de Doctor en Sociología), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Tuirán, Rodolfo (2001). "Estructura familiar y trayectorias de vida en México", en Gómez, Cristina (comp.). *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica.* México, FLACSO-Porrúa.

Wittrock, Merlín (1997). *La investigación de la enseñanza*, vol. II. Barcelona, Paidós Educador/M.E.C.







## CAPÍTULO 10

¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios

Claudia Lucy Saucedo Ramos y Gilberto Pérez Campos

#### Introducción

En este capítulo se analizan las reflexiones de 18 estudiantes de la carrera de Psicología acerca de su tránsito de las aulas universitarias a la intervención que llevaron a cabo con adolescentes de secundaria. El objetivo es identificar dilemas, tensiones, anticipaciones de sentido, improvisaciones y actos creativos que debieron realizar ante esta situación, donde tenían que actuar como psicólogos. Transitaron de su condición de estudiantes a practicar una nueva parcela de su identidad, de acuerdo con la cual dirimieron si se sentían o no psicólogos al final del camino.

La investigación se llevó a cabo en el marco de la Psicología cultural, la que permitió conceptualizar las experiencias de estos estudiantes en un campo aplicado, como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje situado, que no se realizó en solitario ni se redujo a aspectos cognitivos, sino en y con la compañía de los otros (la asesora del curso, compañeros de trabajo, adolescentes, maestros de secundaria, etc.) y como recorrido desde las inseguridades iniciales hasta un mayor dominio de las acciones en el terreno de la intervención. Para encuadrar esta investigación, es importante tomar en cuenta los siguientes antecedentes.

Hace ya más de dos décadas, Donald Schön (1998) analizó cómo los profesionales de diversas disciplinas llevaban a cabo acciones reflexivas al actuar en campos aplicados, las cuales suponen una actitud activa, intuitiva, creativa e



incluso emotiva. La reflexión en la práctica implica que cuando los profesionales tienen que responder a las demandas de la realidad (social, material, humana), buscan soluciones no siempre apegadas a las reglas teóricas que han aprendido en las aulas, sino que movilizan su apertura intelectual para pensar, improvisar, dar rodeos, suspender certezas y llegar a metas construidas en el recorrido, más que pensadas de antemano. Es decir, la reflexión en la práctica se expresa como un diálogo reflexivo consigo mismos que los profesionales despliegan en las situaciones donde desarrollan su actividad para resolver problemas específicos. Por otro lado, se distingue entre la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción, lo cual complementa la actividad compleja de participar hacia la búsqueda de soluciones.

El debate que emergió a partir de las formulaciones de Schön ahondó en la problemática de la separación entre la formación teórica y la formación práctica que todo profesional enfrenta al salir de las aulas universitarias. Hubo que reconocer que los campos de aplicación para cualquier disciplina se caracterizan por ser complejos, heterogéneos y cambiantes, de ahí que no sea fácil trasladar elementos de la teoría a la práctica con facilidad. Las aportaciones de Schön pronto fueron recuperadas para pensar la formación de profesionales y se intentó diseñar planes curriculares que ofrecieran procesos específicos de enseñanza-aprendizaje a partir de problemas. Así, se ha tratado de introducir al periodo de formación profesional la intervención en campos aplicados como estrategia para que los aprendices no sólo practiquen habilidades propias de la disciplina, sino para que reflexionen sobre su actuar como profesionistas en formación.<sup>1</sup>

Otra tendencia que se desarrolló fue pensar cómo posibilitar que los estudiantes en formación lograran aprendizajes significativos a partir del diseño de materias o escenarios concebidos para "aprender haciendo". El análisis de casos reales, la ubicación de los alumnos en comunidades particulares, el análisis de actividades de servicio social, entre otros, dieron paso a sostener, como diría Díaz Barriga (2005), que la enseñanza y el conocimiento debían ser pensados como *situados*, es decir, reflexionar en todas aquellas situaciones en las que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento adquirido en





<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> En este terreno se ha registrado un fuerte movimiento para la formación de profesionales reflexivos, sobre todo en el campo de la docencia. La propuesta de Schön fue tomada no sólo para analizar las reflexiones que espontáneamente los profesionales realizan en su actuar en campos aplicados, sino como herramienta pedagógica para la formación (*Cfr.* Desde las aportaciones de Zeichner, 1993; hasta el más actual de Perrenoud, 2001).



los escenarios escolares. Este enfoque deviene de la tradición histórico-cultural vygotskiana en psicología, donde se conceptualiza al sujeto no sólo a partir de sus habilidades cognitivas, sino al tomar en cuenta su ser persona en general: sus motivaciones, conocimientos, disposición para aprender, aptitudes. También se reconoce que el educando aprende en contextos socioculturales específicos, de modo que debe atender a las situaciones y problemas que preocupan al grupo cultural en el cual se insertarán para realizar el trabajo. Así, el educando no aprende en aislado, tampoco desde una perspectiva cognitiva individual, ni tiene que pensar cómo trasladar los conocimientos teóricos ajenos a las preocupaciones de las personas con las cuales se piensa intervenir. Se trata de un sujeto/ educando también situado que participa en el desarrollo de actividades de enseñanza aprendizaje significativas para él e insertas en escenarios sociales.

Una ola más de debate que permeó el campo de los diseños curriculares universitarios ha sido la noción de competencias profesionales. Las competencias se definen como "el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio" (Epstein y Hundert, 2002: 226). Con esta definición se superan propuestas anteriores, excesivamente simplistas y reduccionistas, y se apuesta por una noción de competencia que integra múltiples funciones, a saber: cognitiva (adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real), técnica (puesta en práctica de procedimientos), integradora (integración de conocimiento básico y aplicado), relacional (comunicación efectiva con pacientes y colegas) y afectivo-moral (profundo respeto ante el sufrimiento del paciente).

Pero, dice Gutiérrez (2005), no deben pensarse las competencias profesionales en aislado, ni como un conjunto abstracto de atributos que el profesional posee y que se supone deben ser de utilidad en cualquier situación. Las competencias profesionales tienen un carácter contextual, en el cual se relacionan las habilidades de la persona con las tareas que tiene que realizar en un mundo particular y la ecología de los contextos en que participará. Gutiérrez (2005) recupera el modelo de desarrollo de competencias propuesto por Dreyfus y Dreyfus a propósito de jugadores de ajedrez y pilotos de avión y define: a) *principiante*, dispone de un conocimiento limitado de principios y técnicas, de los que aún no sabe hacer un uso flexible; b) *principiante avanzado*, ha adquirido suficiente experiencia para transformar las reglas y principios aprendidos en guías de







conducta, pero aún encuentra problemas para generalizar sus habilidades a situaciones nuevas y necesita supervisión; c) competente, ya tiene la habilidad de afrontar con éxito crisis e imprevistos, y es capaz de integrar teoría y resultados de investigación en su aplicación práctica; d) habilidoso, opera bajo principios flexibles que reflejan una clara compresión de la situación-problema y ya es capaz de entrenar a otros en las habilidades correspondientes; e) experto, acciona desde una comprensión de la situación total y es capaz de cambiar rápidamente su actuación cuando no resulta eficaz. Este modelo es interesante porque muestra el dominio progresivo que los aprendices van logrando a lo largo del tiempo, pero habrá que pensar en la complejidad e interrelación entre un conjunto de competencias que los profesionales en formación deben lograr.

#### Marco teórico

La Psicología Cultural no es un campo homogéneo de discusiones y conceptos, dado que es grande la gama de problemas, procesos, formas de pensar a las personas y unidades de análisis, entre otros aspectos que los teóricos en esta disciplina dirimen. Sin embargo, entre distintos autores existe la preocupación por reflexionar acerca de cómo los procesos psicológicos se construyen en contextos de práctica social y en qué medida lo cultural y lo psicológico se co-construyen, pues son inseparables. Es decir, la persona y sus procesos psicológicos se encuentran situados en y a través de los distintos contextos socioculturales en los que participan. Desde esta perspectiva no se busca comparar a las personas en sus grupos sociales, o entre grupos, sino entender las formas de vida en su complejidad y de acuerdo con las prácticas culturales de cada grupo. Así, la Psicología Cultural estudia más los procesos y no las variables, de manera que no se centra en el individuo aislado, ni en los factores que determinan su conducta, sino en las prácticas sociales en las que se ve inmerso (Cubero y Santamaría, 2005). Desde esta perspectiva, también es fundamental el análisis de los significados (creencias, saberes, sentidos, explicaciones) que las personas comparten entre ellos con relación a su mundo material, simbólico y de relaciones sociales. La persona es vista como un agente construido en su transitar por distintos contextos de práctica social (hogar, escuela, comunidad, empleo), influido por los efectos de los acontecimientos y determinaciones provenientes de escalas de distinto alcance, pero también como alguien que no está por completo determinado, sino que tiene márgenes de movimiento para actuar sobre su entorno







y responder creativamente a sus condiciones de vida para realizar elecciones y tomar decisiones (Dreier, 1999; Ortner, 2005).

Con base en lo anterior, ser un cierto tipo de persona supone una distribución de sus participaciones en y a través de los distintos contextos sociales de práctica en que vive y la necesidad de pensarse a sí mismo a partir de una identidad distribuida. Para Holland y Leander (2004), la identidad es el sentido de sí mismo que los individuos logran a partir de su participación en actividades específicas, en las cuales se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. Se trata de construcciones culturales que permiten imaginar el ser persona (por ejemplo ser profesional de la psicología) de determinados modos y que orientan las motivaciones y formas de relación que las personas ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas. En consecuencia, las identidades son múltiples, distribuidas según las diversas participaciones en contextos de práctica; dinámicas, pues siempre se encuentran en constante reelaboración; relacionales, dado que tienen un carácter de co-construcción con los otros; temporales, ya que los distintos posicionamientos como cierto tipo de persona ocurren a lo largo del tiempo (Brinkman, 2008).

Las personas utilizan recursos o artefactos culturales que les permiten estabilizar y condensar la identidad que se busca posicionar. Así, por ejemplo, se utiliza el lenguaje, los artefactos materiales, las formas de percibir y pensar la realidad, las narraciones y hasta las relaciones sociales como recursos culturales que son parte del legado histórico cultural. Entre el recurso cultural y la persona hay una tensión irreductible, porque la persona se ve constreñida a actuar en función de las posibilidades que el recurso ofrece, pero al mismo tiempo, los recursos sólo existen y son transformados por la acción del individuo en las prácticas sociales en que participa (Wertsch, 1995).

Ahora bien, las múltiples facetas de identidad que las personas deben elaborar demandan puntos de apoyo, constancia y coherencia que les ofrezcan un sentido unificado de sí mismos. Habrá dimensiones sobre sí mismas que las personas vivan, pero que no pueden poner en palabras y otras más evidentes a su reflexión; también habrá contradicciones y conflictos en las articulaciones de sentido que las personas tratan de lograr para sentirse como tales (Brinkman, 2008). Su capacidad para construir una identidad de sí mismas supone una mirada reflexiva, desde la cual definan una estructura y coherencia a la experiencia. No se pierde de vista el flujo permanente de la experiencia, pero lo que la fija y le da continuidad es la mirada atenta, la recolección explícita de actos o su









proyección en metas y motivos. Según Throop (2003), hay que pensar la noción de experiencia como aquella que integra el flujo temporal inmediato con la evaluación reflexiva y, para ello, el papel de la narrativa es fundamental.

Para los propósitos del presente capítulo, se toma la noción de experiencia de los estudiantes en el sentido de vivencias complejas (donde se integran aspectos emocionales, cognitivos, sociales) que tuvieron al participar como aprendices en un campo de ejercicio particular de su formación como psicólogos; vivencias que ordenaron, reelaboraron y articularon para pensarse a sí mismos a lo largo del recorrido realizado.

## Sobre la investigación desarrollada

La presente investigación se llevó a cabo con 18 aprendices de dos generaciones, con un rango de edad de 22 a 24 años (ocho mujeres y un hombre que egresaron en 2008, y seis mujeres y tres hombres que lo hicieron en 2009), de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ellos cursaron una materia anual (Psicología Social Aplicada) con la primera autora del presente capítulo (a quien de ahora en adelante se denominará asesora) durante el séptimo y octavo semestre de la carrera. Al aprobar dicha materia también cubrían un porcentaje de créditos correspondientes al servicio social que debían realizar.

Es necesario aclarar que en el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la FESI, diseñado y puesto en marcha en 1977, el servicio social se encuentra incluido en varias materias que los estudiantes cursan a partir del quinto semestre. En lo formal, este viejo plan no ha cambiado y se caracteriza por ser de tipo modular, lo cual supone que en los primeros semestres las materias se enfocan a una formación teórico-metodológica y a actividades de investigación, mientras que del quinto semestre en adelante aumenta el número de horas/materias con carácter aplicado. En el plan original se esperaba que los estudiantes fueran, al paso de los semestres, incursionando en materias de carácter aplicado, bajo el supuesto que debían vincular las estrategias teórico-metodológicas aprendidas previamente. La orientación teórica de dicho plan era conductista, pero en los hechos, al paso del tiempo se ha transitado por múltiples cambios, de modo que el conductismo es sólo una postura teórica más entre una diversidad que se enseña; además, entre las materias se aprecian repeticiones de contenidos, falta de secuencia, una multiplicidad de diseños y escenarios de intervención, entre otros aspectos.









Empero, el plan de estudios conserva el objetivo de que los estudiantes se enfrenten a escenarios aplicados donde, del quinto semestre en adelante, empiezan a intervenir con niños, adolescentes, maestros o padres de familia, ya sea en la clínica que la propia universidad tiene o en escuelas públicas. Asimismo, algunas materias hacen gran énfasis en que los alumnos teoricen, a partir de entrevistas a profundidad, quiénes son las personas en sus contextos socioculturales de vida. Cuando arriban a la materia de Psicología Social Aplicada, de manera previa han desarrollado habilidades para entrevistar y analizar, planear actividades como talleres, pláticas y material didáctico, entre otras, que les permiten proyectar sus conocimientos. Sin embargo, aún no han realizado trabajo de intervención clínica individual.

En la presente investigación, los aprendices de psicólogo² reportaron que en sus experiencias anteriores de intervención/contacto con las personas todavía se sentían estudiantes, amparados por sus maestros, quienes los acompañaban a contextos sociales como escuelas, o bien experimentaban que las entrevistas realizadas eran parte de tareas o trabajos que debían entregar para ser calificados. Comentaron además que con los niños en las escuelas se sentían a gusto, igual que con adolescentes en bachilleratos porque lo hacían a través de actividades grupales que les permitían desenvolverse bien. Un poco más difícil les resultó trabajar con los padres de los niños, pues se sentían muy inseguros en las pláticas que les ofrecían como parte de los talleres. Consideraban que los padres quizá no los veían como adultos que entendieran los dilemas de la crianza de los hijos.

Cuando los aprendices salen de las aulas universitarias e incursionan en otros contextos sociales de práctica, sus formas de participar en ellos se modulan u orientan de distinto modo. Deben empezar a tener ideas acerca de lo que pueden y no hacer, sobre las demandas que las personas presentan en las poblaciones a intervenir y respecto a cómo ellos continúan o no sintiéndose estudiantes o psicólogos. En el presente capítulo tomaremos como demandas sociales las que inicialmente se plantean en las escuelas secundarias como contextos de organización y de práctica particulares (que los psicólogos atiendan a





<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> De acuerdo con nuestro marco teórico, utilizaremos la noción de aprendices para referirnos a los estudiantes cuando incursionan en el terreno de la intervención. Esto es así porque se analizan elementos de su formación profesional, lo cual supone que los aprendices desplieguen una actividad de aprendizaje, caracterizada no sólo por la adquisición de conocimientos, sino por la necesidad de aprender a ser cierto tipo de profesional en campos aplicados.



cierto tipo de alumnos para complementar la labor docente y la regulación de la disciplina), pero que después se transforman en demandas co-construidas (cuando los adolescentes solicitan que se les ayude en problemáticas de carácter no escolar: familiares, falta de habilidades sociales, ideación suicida, etc.) por el hecho de que los psicólogos ofrecen una posibilidad de actuación más amplia.

La materia impartida por la asesora se ha diseñado en función de recuperar la experiencia de investigación e intervención que ha logrado a lo largo de 10 años de trabajo en escuelas secundarias públicas. Los materiales teóricos revisados analizan las problemáticas que presentan los adolescentes, permitiendo delinear y pilotear ejercicios de intervención para ayudarlos a resolver sus problemas. En ese sentido, se busca que los aprendices reflexionen acerca de cómo utilizar los textos académicos, cómo éstos se adecuan o no a lo que los adolescentes expresan que les sirve e, incluso, cómo les permiten a ellos mismos plantearse cambios personales en asuntos como hábitos de estudio, prevención de riesgos, comunicación no violenta, fortaleza y equilibrio emocional, entre otros aspectos.

La materia se compone de tres espacios de trabajo: teórico, aplicado y tutorías, se lleva a cabo dos días a la semana (lunes y miércoles), de 8:00 a 14:00 horas. En el primer espacio (8:00 a 10:00) se analiza y expone material teórico acerca de las principales problemáticas que se han identificado mediante la investigación, las cuales aquejan a poblaciones de adolescentes de secundaria, como: bajo rendimiento escolar, indisciplina y violencia escolar; problemas familiares, ansiedad, anorexia e ideación suicida, entre otras. También se diseñan y practican entrevistas, ejercicios y posibles rutas de trabajo para su posterior aplicación con adolescentes. En el espacio aplicado (10:30 a 14:00) los aprendices se dividen en parejas para trabajar en equipo y se distribuyen en tres escuelas secundarias públicas, ubicadas en colonias populares de un municipio del Estado de México, aledaño a la FESI. En las secundarias, cada departamento de orientación educativa realiza un listado de los adolescentes que serán enviados al servicio de psicología individual brindado por los aprendices de psicología. El listado se arma a partir de las peticiones del personal de la escuela, padres de familia o de los propios adolescentes que desean recibir apoyo psicológico. El listado refleja tanto demandas del servicio por parte de los adolescentes como participación condicionada, cuando se trata de alumnos con problemas de bajo rendimiento o indisciplina escolar. En el espacio de tutorías (alternado con el teórico), cada equipo presenta las características de los casos que están atendiendo







y recibe asesoría relacionada a sus rutas de intervención. Las actividades de los tres módulos se van distribuyendo conforme pasa el semestre: al inicio se dedica más tiempo a la revisión teórica y tutorías; al paso de los meses la actividad se concentra más en la intervención, aunque las tutorías no se dejan de lado.

Estructurar así la materia supone que los aprendices compartan ciertos aspectos en su formación, como bagaje teórico, recursos metodológicos para la intervención, asesoría docente y acceso a un lugar de intervención, en este caso, las escuelas secundarias que, a su vez, poseen sus propias reglas de operación y participación social. Sin embargo, la actividad compartida donde participan no implica que la experiencia de los aprendices sea similar, pues entre ellos hay diferencias importantes respecto a las habilidades y los recursos personales con que cuentan, tanto para su desempeño académico como para el desarrollo logrado hasta ese punto como personas. Cuenta también otro hecho: para la mayoría es una materia de su interés, por la posibilidad de practicar intervención clínica con adolescentes; para los menos, supone una materia más que deben tomar obligatoriamente, incluso les llega a poner tensos, pues la intervención clínica no es algo que deseen practicar.

Vale la pena destacar la insistencia, en diversos contextos, de la asesora a fin de que los estudiantes se sientan y sean vistos como psicólogos. Por ejemplo, cuando los presenta en las respectivas escuelas, hace afirmaciones como: "aquí traigo a mis nuevos psicólogos", "ellos son mi equipo de psicólogos", o bien cuando le indica a alguna madre de familia: "ella es la psicóloga con quien trabajará su hija". En ese sentido, promueve la posición de su identidad como profesionales, no como aprendices realizando una práctica más. Sin embargo, los directivos, maestros y madres de familia, al ver la juventud de los estudiantes no los llaman psicólogos sino "muchachos", "estudiantes", "la señorita", en tanto los adolescentes se dirigen a ellos por su nombre. Así, los aprendices se encuentran en la tensión que supone un cruce de múltiples identidades en ese contexto: su pertenencia a la universidad, su condición estudiantil, su juventud, el ejercicio de su profesión en un contexto particular y la relación maestro-alumno. Por otro lado, al estar en un campo de intervención clínica, es usual la palabra terapeuta para referirse a las acciones específicas que debían realizar en los casos asignados, mientras que el término psicólogo hacía referencia a su ser persona en general.

Para la presente investigación, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los aprendices de ambas generaciones al final del séptmo semestre.







En este capítulo se seleccionaron las entrevistas de los y las aprendices que expresaron sentirse muy a gusto al haber cursado la materia, y consideraron que ésta había tenido un impacto importante en su formación. La guía de entrevista comprendía los siguientes temas: el proceso de aprender a intervenir con adolescentes, relación entre teoría y práctica, utilidad de las tutorías, aprender a trabajar en equipos y desarrollo de elementos de identidad como profesionales de la psicología. Las entrevistas se realizaron con un ayudante experto, las cuales se grabaron y transcribieron para su análisis.

Al examinar el contenido de éstas, se identificó que no había diferencias significativas entre los aprendices de una generación a otra, respecto a sus experiencias al entrar al campo aplicado, lo cual muy probablemente se debe a que la estructura de la práctica en la que participaron (la materia) fue más o menos similar de un año a otro. Las diferencias se localizaron en torno a las habilidades académicas y sociales que decían tener: llevar a cabo una entrevista clínica, relacionar material teórico con las modalidades de aplicación, vencer la timidez y la inseguridad al actuar. A continuación se analizan diversas transiciones por las que tuvieron que pasar los aprendices hasta llegar a cuestionarse, al final de octavo semestre, si ya podían pensarse a sí mismos como psicólogos, es decir, si habían avanzado en la construcción de su identidad como profesionales.

#### Empezar a practicar el papel del psicólogo

Los aprendices comentaron en las entrevistas que en su primer día en las secundarias se sentían nerviosos, con algo de miedo, inseguros acerca de cómo los tratarían los maestros y los adolescentes. Es preciso recordar que ellos ya habían realizado prácticas externas al campus universitario en otras materias y era de esperarse que estuvieran un poco más tranquilos; sin embargo, se trataba de un contexto de práctica nuevo, la intervención clínica, por lo cual sentían inseguridad.

Por otro lado, también afirmaron que tenían en mente ideas sobre los adolescentes como personas "difíciles", "rebeldes", "poco comunicativas". Por ejemplo, Janeth³ opinó:





<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> A lo largo del capítulo, cuando se citan extractos de las entrevistas, se usan seudónimos para proteger la identidad de los informantes.



Eso de que los adolescentes eran difíciles lo leí en un artículo. Decía que era bastante difícil acercarse a ellos, que había que hacerlo con mucho tacto [...] a mí me aterrorizaba.

Los aprendices llevaban como recurso cultural una representación social negativa de los adolescentes, a partir de la cual cuestionaban su capacidad para empezar a trabajar con ellos. Anticipaban posibles dificultades en su trato, lo cual permite pensar que empezaron a poner en práctica competencias como profesionales, no en el preciso momento en que se encontraban en el escenario de intervención, sino que imaginaron y prefiguraron los escenarios posibles.

Para preparar su encuentro con los adolescentes, la mayoría recordó en las entrevistas que en ese momento pensaron cómo debían comportarse frente a ellos, cómo hablar, cómo tratarlos. Por ejemplo, Ignacio dijo:

Creo que me di valor antes de entrar y me dije que yo era más grande que ellos y que si les demostraba miedo o dudaba, no podría establecer una relación profesional con ellos. Con los adolescentes sentía que debía ser un ejemplo, un guía, un negociador, alguien que supiera relacionarse con los pacientes para que así mis opiniones y consejos fueran escuchados.

La diferencia de edad entre los aprendices y los adolescentes es de, máximo, 11 años (por ejemplo, un aprendiz de 24 trabaja con un adolescente de 13), pero en el contexto de la escuela secundaria los grupos etarios se dividen más bien en dos partes: adultos (el personal de la escuela en general, los padres de familia) y adolescentes, de modo que los jóvenes aprendices quedaban más cerca del grupo etario de éstos. Así, tenían que afirmarse en la diferencia de edades para construir con los adolescentes una relación de autoridad que fuese valorada y favoreciera su posición de escucha y guía.

Los aprendices reconocían sus temores y buscaron cómo minimizarlos con el propósito de que no se expresaran en su actuar. Este monitoreo de su acción se encaminaba a practicar su papel como psicólogos, no sólo como alguien de mayor edad. También estaba en juego una práctica localizada de transición entre su condición estudiantil y ser psicólogos. Ya no se sentían amparados por el espacio material y sociocultural del campus universitario, y sabían que no podían actuar como estudiantes, sino como otro personal más de la escuela secundaria al que se le pedía una acción de intervención específica. Alma comentó al respecto:







Me tenía que ver como psicóloga; de hecho fue algo que platicamos Nelly [compañera de equipo] y yo, que sí fue de: "¡ah canijo, pues ahí va la buena!". Y yo le decía a Nelly que sentía que prendía como un switch: entraba a la secundaria y pues ya era "la psicóloga", y hasta mi forma de hablar y de dirigirme a las personas cambiaba. Ya saliendo de la secundaria pues otra vez como más *relax*, ya volvía a ser yo y pues otra vez estudiante.

Así, en un mismo día, los aprendices transitaban del espacio del aula al contexto de la secundaria; después regresaban al campus universitario, a sus hogares y a sus otras prácticas de vida. Por ello es que denominamos como "práctica localizada" al hecho de acudir a la escuela secundaria, porque en ese momento y en ese contexto sociocultural ellos empezaban a practicar cierta forma de ser psicólogos, ya no sólo estudiantes universitarios.

#### Puesta en práctica de competencias profesionales

Después de la entrada a las escuelas, los aprendices rápidamente tenían que empezar a practicar competencias profesionales que habían revisado teórica y metodológicamente en las aulas. Una consigna que llevaban era que tenían que lograr resultados positivos en la intervención con los adolescentes con cierta rapidez, ya que estaban en juego las calificaciones de los últimos (cuando iban reprobando), su estancia en la escuela (por su mala conducta), o por el simple hecho de que no podían perder tantas clases al salir al servicio de psicología. De acuerdo a lo anterior, los aprendices tenían que ajustarse a una demanda de la escuela secundaria: la urgencia para la solución de los problemas. Así, debían iniciar sus entrevistas con los adolescentes, identificar los problemas centrales e implementar las técnicas *ad hoc* a cada caso. Al inicio, esta secuencia de trabajo no les fue sencilla, como comenta Olga:

También recuerdo que nos llevábamos mucho tiempo en las entrevistas, a veces hasta dos sesiones, y no acabábamos porque creíamos que entre más información tuviéramos iba a ser más fácil encontrar el problema. Después, conforme fue avanzando la práctica esto fue distinto, nos limitábamos a ciertas preguntas para encuadrar la problemática, en una sola sesión lo hacíamos, y hasta en ese momento podíamos saber cómo es que íbamos a trabajar con cada paciente en específico, y ya no dependíamos tanto de la guía de entrevista.







Al ir practicando una y otra vez las entrevistas con los adolescentes, los aprendices iban ganando seguridad en el manejo de los instrumentos de trabajo. Lograban un uso más flexible de los mismos y podían llevar a cabo operaciones de abstracción que les permitían identificar con mayor rapidez el carácter de los problemas que los adolescentes les presentaban. La reflexión dentro de su actuar, por ejemplo, cuando Olga afirma "en ese momento podíamos saber cómo es que íbamos a trabajar con cada paciente", proporciona la idea de que movilizaban los conocimientos adquiridos y con ellos orientaban sus reflexiones.

Las tutorías por parte de la asesora eran más detalladas y largas al inicio del séptimo semestre, ya que con cada equipo se revisaban los problemas detectados y las rutas de intervención diseñadas. Sin embargo, al paso del tiempo los aprendices empezaron a depender cada vez menos de la guía de la asesora. Con frecuencia le hacían preguntas, pero con la intención de confirmar que estaban procediendo de manera correcta. Olivia comentó al respecto:

Cuando le presenté mi ruta de trabajo a la maestra, me sugirió que trabajara algunos ejercicios e incluso me prestó unos libros, pero cuando revisé el material, pensé que eran ejercicios de los que justamente Luis (el adolescente) no quería, así que decidí no utilizarlos para que él se sintiera a gusto, así que trabajé con él con otros temas y creo que finalmente se sintió a gusto.

Aunque la asesora tuviera mayor dominio en los procesos de intervención clínica, eran los aprendices quienes estaban en contacto directo con cada uno de sus adolescentes y conocían los detalles de las reacciones que tenían, la manera en que respondían a los ejercicios que se trabajaban con ellos y las formas en que la relación aprendiz-adolescente daba giros, a veces inesperados, durante la intervención. Entonces, ellos debían lograr mayor independencia de la asesora tanto para ajustarse a las demandas específicas de la relación con sus adolescentes como para practicar su desempeño como psicólogos.

En el tránsito de ser estudiante a desempeñarse como aprendiz de psicólogo, en un contexto de práctica particular, también descubrieron que debían ser flexibles en el uso de los recursos para la intervención. Antes de acudir a las secundarias, la asesora se aseguró de que contaran, además de los elementos teóricos revisados durante las clases, con dos carpetas de ejercicios de tipo muy diverso para utilizarlas con los adolescentes. Asimismo, buscó que cada equipo de trabajo diseñara las rutas de trabajo o secuencias de temas y ejercicios que







irían aplicando con los adolescentes, de acuerdo con el problema que cada uno presentara. Muy pronto los aprendices se enfrentaron al hecho de que había giros imprevistos en su relación con los adolescentes, como Nayelli recordó:

Por ejemplo, hoy tuve una sesión con un niño ¿no?, entonces me habló de determinado tema y pues yo digo... "bueno". Entonces la siguiente sesión, de acuerdo al tema del que me habló, yo voy a aplicarle un ejercicio, le voy a preguntar qué pasó. Después le pongo un ejercicio que vaya relacionado con ese tema. En dado caso de que él me cambie la plática o el problema, entonces yo llevo otro ejercicio que va como que más neutral. De repente los niños cambian la ruta de trabajo o lo que están diciendo, y pues yo les doy un ejercicio en lo que yo pienso que puedo hacerle en el momento para que se relacione.

Los aprendices responden a los cambios que los adolescentes les plantean y si bien al inicio esto les causa molestia por la incertidumbre de tener que abandonar un plan de trabajo previamente elaborado, al paso del tiempo advierten que esa es la regla, más que la excepción. Es probable que ellos no lo concienticen pero, como diría Schön (1998), tienen que ajustarse al carácter complejo, cambiante y heterogéneo de esa práctica.

## Articulaciones entre lo teórico y lo aplicado

El tránsito de las aulas al espacio de la secundaria también supone un viraje de la teoría a la práctica, de la posibilidad de emplear materiales teóricos o aplicados (que con frecuencia son diseñados en otros países) a la población particular de adolescentes de las secundarias en las que se lleva a cabo la intervención. Esta actividad también les plantea retos, ya que tienen que desarrollar diversas habilidades para encajar los conocimientos teóricos que han aprendido, no sólo en la materia impartida por la asesora, sino durante toda su carrera, con su proceder durante el encuentro con los adolescentes. Una de esas habilidades es cómo utilizar un lenguaje sencillo, comprensible para los adolescentes, y a la vez traducir conceptos abstractos que teóricamente son claros para los aprendices, pero no para los usuarios del servicio de psicología.

Aunado a lo anterior, se les presenta el dilema de decidir desde qué marco teórico están interviniendo. Vale la pena recordar que el plan de estudios de la carrera de Psicología originalmente se fundamentaba en un marco teórico







conductista y al paso del tiempo fueron ganando terreno otras corrientes dentro de la propia disciplina. Durante los primeros semestres, los estudiantes de Psicología se enfrentan al hecho de que sus distintos profesores abogan por determinada corriente teórica y los motivan a participar en debates acerca de cuál postura es más o menos objetiva, coherente y, sobre todo, cuál tiene un mayor carácter de "disciplina científica". Estos debates los acompañan cuando ingresan a un terreno aplicado y pueden generarles tensión, como Sagrario comentó:

Lo que me costaba trabajo era la corriente teórica con respecto a los ejercicios. Era [preguntarme]: "¿y ahora?, ¿esto qué es, cognitivo? No, conductual. No. ¿Y ahora? ¡Ay, ya me hice bolas!". Estaba muy enfocada en seguir una corriente, una postura. Y todo eso cambió y fue mucho más fácil cuando decidí enfocarme en el caso y entonces era: "si esto me sirve para este caso, bien. Si no, pues le busco por otro lado". Pero decía: "esto es eclecticismo". Y después decía: "pues sí, pero ahorita me es funcional y, si esto no me sirve con este chavo, pues no lo puedo usar". Era algo que me detenía mucho cuando estaba preocupada por la corriente [teórica].

El tema de la intervención en terrenos aplicados es parte de un debate que diversas disciplinas han desarrollado (Psicología, Sociología, Trabajo social y Medicina, entre otras), ya que están de por medio procesos como la construcción teórica de la demanda social, qué tanto se apega el profesional a las soluciones que los usuarios necesitan o si lo hace más en función de un marco teórico el cual señala el camino "ideal" a seguir, cómo utilizar los recursos de que disponen los usuarios o, en su lugar, ofrecer nuevos, etc. (Saucedo, 2009). Los aprendices no están exentos de la presión que les exige ubicarse dentro de un marco teórico en particular e imaginar cómo lo podrían usar en un campo aplicado. Sin embargo, deben aprender que los contextos sociales en los que participan interviniendo son un campo de actividad en el que no hay lugar para el debate de cuál es la mejor corriente teórica. La solución de problemas, a menudo con carácter urgente, pasa a ser la meta principal. Así, los aprendices buscan cómo ajustarse a la urgencia de los problemas, dejando de lado su propia ubicación dentro de cualquier corriente teórica. Esto no significa que abandonen la búsqueda de recursos dentro del campo de la psicología en general, acción que complementan con aspectos de sus propias vivencias. Así, Jimena relacionó el tipo de búsquedas que realizaba:







Primero buscaba en los artículos que teníamos y ver más o menos cómo los iba a aplicar. También ir a la biblioteca a buscar más artículos. Yo sentía que tenía que tener mucha información y también lo que buscaba era encontrar muchos ejercicios. Entonces, era tomar comentarios o sugerencias que venían en los libros y adecuarlos para un ejercicio [...] recuerdo que también tomé el servicio [de Psicología] que daban en la escuela [FESI] y era mucho de tomar algunas estrategias que la terapeuta aplicaba conmigo [...] y otras veces era un poco ver cómo lo hacía Sonia [compañera de equipo], ver cómo daba la terapia y que daba explicaciones muy largas.

Los aprendices pasaron de la necesidad que sentían de tomar en cuenta un marco teórico desde el cual pensarse como profesionales en un campo aplicado, a una actividad en la cual llevaban a cabo una integración dinámica de sus recursos para la intervención. Ante las demandas diversas de los adolescentes, del carácter de incertidumbre y cambio de las sesiones, ellos indagaban en diferentes espacios de información: artículos, libros, Internet, y también recurrían a sus experiencias personales como cuando alguno de ellos había tomado terapia en algún momento de su vida, al observar cómo trabajaba su compañera de equipo, al preguntarle a sus hermanos menores si algún ejercicio les gustaba o no, o cuando pedían orientación a otro maestro con el que sentían confianza. En ese sentido, el actuar de los aprendices suponía articular participaciones desplegadas en diversos contextos: experiencias personales en terapia, información que obtuvieron de cursos curriculares y extracurriculares, habilidades ganadas en actividades de investigación para otras materias, aprendizajes logrados a través de la observación, orientación derivada de las tutorías con la asesora de la materia, libros para adolescentes que tenían en casa, entre otras.

## Trabajando con y para los otros

En la metodología mencionamos que los aprendices debían trabajar en duplas cuando ingresaban a las secundarias. La asesora ha comprobado que de esta manera se sienten más tranquilos, ya que se apoyan como compañeros de trabajo durante el séptimo semestre. En el octavo, cuando ya han ganado seguridad en su propio desempeño, la mayoría toma la iniciativa para trabajar de manera individual. Según comentaron todos, trabajar con un compañero al inicio les permite observar formas de trabajo que sus compañeros despliegan, introducir









reflexiones y/o ejercicios cuando el compañero guarda silencio porque está pensando, duda o no encuentra el ejercicio pertinente, hacer preguntas que al compañero no se le habían ocurrido, retroalimentar al compañero cuando se sentía inseguro. Por ejemplo, Sagrario opinó sobre esta cuestión:

A mí me agradó que me sentía apoyada por ella y sus ideas me parecían muy buenas. Aunque ella casi no hablaba, cuando lo hacía, lo hacía muy bien y me agradaba mucho. Ya estando así, sentí un peso de que ella se apoyaba en mí y yo sentía mucha responsabilidad, pero después le dije que me gustaba su apoyo y le decía: "no eres tonta, si las dos la regamos, ¡pues las dos corregimos!" [...] Le preguntaba sobre los casos y me decía lo que pensaba y me apoyaba mucho. Cuando algo de ella me gustaba, yo le decía: "eso me gusta, ¿cómo le hiciste?".

Sin duda alguna, y como se mencionó antes, los aprendices llegan al campo de la intervención con habilidades diferentes. Los hay quienes entrevistan muy bien, pero tienen dificultades para improvisar; otros son muy tímidos y al paso del tiempo aprenden cómo soltarse; unos más son muy dinámicos en la búsqueda de ejercicios y la aplicación de los mismos, en tanto sus compañeros trabajan con un poco menos de creatividad, etc. Lo cierto es que a fin de empezar a practicar la intervención, el acompañamiento resulta una cuestión fundamental para los aprendices, porque tienen la oportunidad de observar al otro y ser mirado por el otro. El avance en la construcción de sus habilidades se da *en y con* el otro, de modo que no es un aprendizaje en solitario. Lo interesante, además, es que dicha colaboración se extiende a espacios informales, fuera de las aulas universitarias y de las propias secundarias. Ivonne relata:

Me apoyé mucho en Nayelli [compañera de equipo], como que esas pláticas en el camión de regreso como que sí nos ayudaban mucho, porque pues platicábamos: ¿oye, y cómo ves este asunto?, no pues sí está bien grueso, ¿y cómo ves esto del papá?, pues podemos hacer esto y esto.

Así, los aprendices llevaban a su vida cotidiana la reflexión sobre los casos y disertaban acerca de las posibilidades de actuación que tendrían en el futuro inmediato. Aprender a ser psicólogos, entonces, no supone una actividad recortada o delimitada en los espacios institucionales (el campus universitario, la









escuela secundaria), sino también la posibilidad de implicarse como persona, interesarse por los casos y preocuparse por los problemas de los adolescentes.

Por otro lado, una de las problemáticas del plan de estudios de la carrera de Psicología es que no se contempla de manera formal durante las materias el análisis del compromiso ético que los psicólogos deben desarrollar. La incursión en la práctica, en los problemas de los adolescentes en sus familias, era una oportunidad para que los aprendices desarrollaran *en la práctica* un compromiso ético y no sólo el interés por aprender cuestiones teóricas y metodológicas para intervenir con las poblaciones. Sobre esta cuestión, Reina sostuvo:

[Trabajar con adolescentes] para mí fue la oportunidad de aplicar lo que había aprendido. Igual, de cierta forma, ayudar un poco, sí fue gratificante ¿no?, o sea, con que a uno [un adolescente] le haya ayudado, me doy por bien servida, porque aparte de practicar y aplicar lo que había vivido cuidaba de no regarla. O sea, es su vida [del adolescente], entonces igual sí voy a practicar pero no regándola, yo quería ayudar.

Así, al paso del tiempo los aprendices empezaron a darse cuenta de que los problemas que los y las adolescentes presentaban podían ser sencillos (como ir reprobando materias) o complicados (como tener ideación suicida) y les preocupaba el hecho de poder ayudarlos, la posibilidad de que sus estrategias estuvieran equivocadas o generaran un problema mayor al existente. La motivación que desarrollaron no era sólo de carácter personal-formativo, sino de compromiso con las demandas de los adolescentes y sus familias. Aprender a ser psicólogo requiere no sólo el acompañamiento de la asesora, del compañero en el equipo, sino también de aprender para esos otros que abren sus vidas y piden ayuda para la solución de sus problemas. Esta cuestión ética se manifestaba en los aprendices y buscaban la asesoría de la tutora para asegurarse de que estaban procediendo de manera correcta.

## ¿Soy psicólogo? Construyendo la identidad como profesional

Hacia el final del octavo semestre, los aprendices tenían en sus vidas un cúmulo de trabajo importante: realización de ensayos para diferentes materias, exámenes, entrega de reportes de actividades, empezar a pensar en la titulación, etc. También se sienten presionados por cuestiones de carácter más social, por







ejemplo, para la organización de la fiesta de graduación o la posibilidad de continuar yendo a fiestas a la vez que terminaban sus compromisos académicos. La mayoría comentó que en sus hogares y en la comunidad en la que viven, las personas empezaron a hacerles preguntas sobre sus estudios, y sus padres, muy enfáticamente, les decían que fueran pensando en dónde buscar trabajo. Rossana, por ejemplo, dijo:

[Cuando acabó la práctica] más bien decía "ya se acabó", era de "ya no soy estudiante, pero ¿qué soy?". Decía "pues pasante, pero ¿psicóloga?" De hecho, hace muy pocos meses, semanas tal vez, que la gente me pregunta y ya digo con seguridad "Soy psicóloga". Pero lo veía como "ya se acabó la escuela", (....) y es que también pienso [que soy] psicóloga de adolescentes, pero cuando me dicen "¿das terapia?" y digo "sí", "ah bueno, te voy a llevar a mi niño o a mi papá". Y me surge la duda "Ayyy, no son adolescentes". Y no sé si tengo que especificar.

La mitad de los alumnos entrevistados relataron que al pasar del séptimo al octavo semestre enfrentaron una crisis personal al cuestionarse si podrían ser psicólogos,<sup>4</sup> conociendo la complejidad de algunas demandas de la intervención. Además, como ya se indicó, todos tuvieron presión por parte de familiares y conocidos para que se identificaran a sí mismos como psicólogos. Eso hizo que se esforzaran por identificar las competencias que tenían para intervenir, en particular con adolescentes, lo cual finalmente habían practicado durante casi un año. Pero otros campos de intervenciónde la Psicología, en los cuales no habían incursionado, les parecían ajenos y planteaban todavía muchas demandas de formación.

De acuerdo a lo anterior, la expresión de su identidad como psicólogos se remitía a ese campo parcial de ejercicio en el que habían podido actuar: el trabajo realizado con los adolescentes en las secundarias. Otros campos de posible identificación quedaban en un terreno de futuro que pensaban subsanar tomando cursos, diplomados, realizando la tesis, etc. La formación recibida en el campus universitario y en las aulas, la ubicaban como parte de su identidad en tanto que estudiantes, mientras que el ejercicio profesional lo proyectaron al exterior del campus y al trabajo con las personas en contextos particulares.







<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Por supuesto, ser psicólogo no es sinónimo de ser terapeuta, pero en este contexto se asumía tácitamente dicha equivalencia. En los contextos de práctica de otras asignaturas, ser psicólogo tenía otras connotaciones.



#### Conclusiones

El análisis muestra que para los aprendices el proceso de construir su identidad como psicólogos no es nada simple. Incluso en el último tramo de la carrera, al inicio de la intervención, ellos se asumen más bien como estudiantes. Sólo poco a poco, a través de su implicación en la práctica con los diversos integrantes del contexto (adolescentes, maestros, padres de familia, etc.), va cambiando el balance y empiezan a formar su identidad-en-la-práctica, conforme experimentan que son competentes en las tareas que llevan a cabo. Esto muestra la enorme simplificación que implica suponer que el mero aprendizaje de la teoría sería suficiente para formar una identidad como profesional de la disciplina. Mientras el proceso de formación no requiere tener que participar en nuevos contextos –con otras posiciones, demandas y responsabilidades– la escuela mantiene la identidad estudiantil como la "obvia" para los aprendices.

Precisamente, las demandas de participación en los nuevos contextos permiten (al mismo tiempo que fuerzan) que se construyan nuevas competencias, de muy diversos tipos, que poco a poco se articulan (Holland y Leander, 2004, han usado la metáfora de la "laminación" para referirse a este proceso) en un despliegue competente de participación que es el soporte de un sentimiento de identidad profesional creciente que hace posible que puedan decirse y decir a otros, con convicción, "soy psicólogo/a".

Es muy importante subrayar el papel de sus pares como fuentes de seguridad y de andamiaje para una participación cada vez más competente en el contexto de la intervención, así como de compañeros de reflexión sobre lo que habían hecho y lo que podrían hacer una vez que salían de la secundaria.

El despliegue competente de participación en el contexto de intervención implicaba retomar recursos provenientes de diversas fuentes y experiencias (tanto en la escuela como en otros lugares) y recontextualizarlos a la luz de su contribución con el fin de enfrentar las demandas concretas de la intervención en un momento específico. Esto les permitió trabajar de una manera flexible e improvisar sobre la marcha, en vez de seguir un guión preestablecido (lo que al principio era su fuente de seguridad). Esta transformación en la participación tuvo como consecuencia una independencia relativa y cada vez mayor en la relación con la asesora. Suponemos que este cambio también apuntala el proceso de construcción de la identidad como psicólogos.







Al mismo tiempo, el trabajo con los adolescentes a cuestiones que interroga también a los aprendices de Psicología en sus identidades como hijos de familia, en sus relaciones de pareja, como amigos, etc. La intervención se convierte en el terreno donde se cruzan y problematizan sus participaciones en diversos contextos de práctica (con sus respectivas posibilidades, preocupaciones y alcances), de un modo en que la identidad profesional adquiere una mayor relevancia personal (que va más allá del hecho de cumplir con los requisitos escolares que demanda la acreditación de las asignaturas).

Sin embargo, no debemos dejar de lado que la identidad profesional que se construyó tenía un carácter contextualizado: podían asumirse como "psicólogos de adolescentes", pero no como psicólogos "en general", es decir como profesionales que podrían encarar las demandas de cualquier problema psicológico que se les presentara. Aunque esto puede parecer obvio, constituye un terreno que casi no se ha explorado como parte del proceso de formación profesional.

En este sentido, los hallazgos concuerdan con el planteamiento de Schön sobre la relevancia de la reflexión en la práctica, pero al mismo tiempo lo extiende al mostrar el carácter situado del proceso de aprendizaje y formación de identidad (vinculado con ciertas actividades, en determinados contextos y, con cierto tipo de personas y de determinados recursos culturales, etc.). Asimismo y con relación al modelo de competencias expuesto por Gutiérrez, se diría que los aprendices alcanzaban la etapa de "competentes" (pues habían desarrollado habilidad para afrontar con éxito crisis e imprevistos y eran capaces de integrar teoría y resultados de investigación en su aplicación práctica), pero en un terreno más o menos acotado. Si bien esta formación podría retomarse y recontextualizarse en otros campos de intervención, en principio no daba lugar a una identidad "total" como psicólogos. Por ello pensamos que hay que usar el modelo expuesto por Gutiérrez con precaución, pues puede inducir la falsa idea de una secuencia lineal y progresiva en la formación que descuide sus múltiples ramificaciones y su complejidad efectiva.

Por último, el análisis ofrece evidencia de que, como han señalado con énfasis Lave y Wenger (1991), no todo lo importante en la formación es objeto de enseñanza o instrucción. Parece ser más importante la creación (colectiva y no siempre planeada) de oportunidades para aprender a través de la participación. Desde una perspectiva psicológica sociocultural, lo fundamental es la manera en que un contexto de práctica ofrece (o no) las condiciones para que la participación de los aprendices les permita la articulación práctica (es decir, situada







y no sujeta a la lógica de una teoría o la lógica formal) de una diversidad de habilidades, actitudes y conocimientos, según un proceso del que ellos mismos son en buena medida agentes y beneficiarios (y que, por lo mismo, no puede ser "enseñado"). Esta manera de entender el proceso por el que un aprendiz se convierte en un practicante competente no necesariamente coincide con algunos planteamientos curriculares abanderados por el discurso de las competencias. El riesgo potencial de éstos es, como dice el dicho, reciclar el vino viejo en odres nuevos: seguir pensando el desempeño diestro de los aprendices como la suma de un conjunto de componentes que tienen que desarrollarse como consecuencia de las acciones educativas planeadas por los docentes, en vez de enfocarse en el arreglo de condiciones de participación contextual situada que permitan a aquéllos aprender en la práctica lo que es significativo para experimentar que se están convirtiendo en profesionales competentes, aunque este logro nunca sea "completo".

## Referencias bibliográficas

- Brinkman, Svend (2008). "Identity as Self Interpretation", *Theory and Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 404-422.
- Cubero, Mercedes y Andrés Santamaría (2005). "Psicología Cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura", *Avances en Psicología Latinoamericana*, núm. 23, pp. 15-31.
- Díaz, Frida (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México, McGraw-Hill.
- Dreier, Ole (1999). "Personal Trajectories of Participation Across Contexts of Social Practice", en Dreier, Ole, *Subjectivity and social practice*. Aarhus, Denmark, University of Aarhus Press, pp. 103-143.
- Epstein, Ronald y Edward Hundert (2002). "Defining and Assessing Professional Competence", *Journal of the American Medical Association*, vol. 287, núm. 2, pp. 226-235.
- Gutiérrez, Olga (2005). "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, núm. monográfico especial, pp. 253-270.
- Holland, Dorothy y Kevin Leander (2004). "Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction", *Ethos*, vol. 32, núm. 2, pp. 127-139.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). Situated Learning. Peripheral Legitimate Participation. Cambridge, Cambridge University.







- Perrenoud, Philippe (2001). "La formación de los docentes en el siglo xx1", *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 14, núm. 3, pp. 503-523.
- Ortner, Sherry (2005). "Subjectivity and cultural critique", *Anthropological Theory*, vol. 5, núm. 1, 31-52.
- Saucedo, Claudia (2009). "Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante problemas de bajo rendimiento escolar", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, pp. 379-401.
- Schön, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- Throop, Jason (2003). "Articulating experience", *Anthropological Theory*, vol. 3, núm. 2, pp. 219-241.
- Wertsch, James (1995). "The Need for Action in Sociocultural Research", en Wertsch, James, P. del Río y A. Alvarez, *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, Cambridge University, pp. 56-74.
- Zeichner, Kenneth (1993). "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pp. 44-49.











## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES Asociación Nacional de Universidades

e Instituciones de Educación Superior

CBTA Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

CBTIS Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

ссн Colegio de Ciencias y Humanidades

CECYT Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos

CECYTEM Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos

del Estado de México

Ceneval Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior Cetts Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

cusur Centro Universitario del Sur

Cinvestav Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

CNA Centro Nacional de las Artes

Comipems Comisión Metropolitana de Instituciones

Públicas de Educación Media Superior

Conalep Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Coneval Consejo Nacional de Evaluación

de la Política de Desarrollo Social

Dise Dirección de Servicios Estudiantiles

ENAH Escuela Nacional de Antropología e Historia

ENP Escuela Nacional Preparatoria

Exhcoba Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos

FCPys Facultad de Ciencias Políticas y Sociales FES-A Facultad de Estudios Superiores Acatlán FES-I Facultad de Estudios Superiores Iztacala





FES-Z Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

IES Institución de Educación Superior

IESALC Instituto Internacional para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe

INEA Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IPN Instituto Politécnico Nacional ISCEEM Instituto Superior de Ciencias

de la Educación del Estado de México

MAES Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

PIT Programa Institucional de Tutorías

Pronabes Programa Nacional de Becas para la Educación Superior

TESE Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec

SEP Secretaría de Educación Pública

SESS Sistema de Educación Superior de Sonora SPSS Statistical Package for the Social Sciences

SUA Sistema de Universidad Abierta SUAFYL Sistema de Universidad Abierta

de la Facultad de Filosofía y Letras

UABC Universidad Autónoma de Baja California

UABIO Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

UAM Universidad Autónoma Metropolitana

UAEMEX Universidad Autónoma del Estado de México

UAT Universidad Autónoma de Tlaxcala

UdeG Universidad de Guadalajara

UIA-CM Universidad Iberoamericana Ciudad de México
UIEM Universidad Intercultural del Estado de México
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

Unison Universidad de Sonora

URC Unidad Regional Centro

URN Unidad Regional Norte

URS Unidad Regional Sur

UT Universidad Tecnológica

UTN Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl











Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades se terminó de imprimir en:

en el mes de septiembre de 2013 el tiraje fue de 1 000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural de 90 g y couché de 250 g.

La composición tipográfica se realizó con tipografía Minion Pro diseñada por Robert Slimbach en 1992.



