



**idea**  
**latinoamericana**  
colección

**idea**  
**latinoamericana**  
**colección**

# **Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos**

**Adrián de Garay Sánchez**

**MIS ESTUDIOS Y PROPUESTAS SOBRE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS  
MEXICANOS**

**ADRIÁN DE GARAY SÁNCHEZ**

Primera Edición, 2012.

**D.R. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL  
CARIBE**

Edificio UDUAL, Circuito Norponiente del Estadio Olímpico  
Ciudad Universitaria, México.

ISBN: 978-607-8066-03-2

Impreso en México / Printed in Mexico

Editora: Lic. Gisela Rodríguez Ortiz

Diseño y formación: Olivia González Reyes

# Índice

Los jóvenes universitarios: esos desconocidos	7
I.	11
II.	13
III.	22
IV.	33
V.	60
VI.	72
Bibliografía	83



## Los jóvenes universitarios: esos desconocidos

La Cátedra “Rafael Cordera Campos” se ha fijado un objetivo: alentar la investigación profunda sobre las condiciones de vida y futuro de los jóvenes. El trabajo de Adrián de Garay muestra muy enfáticamente la importancia de la atención al tema, de la deconstrucción de mitos sobre la juventud moderna y de sensibilización institucional sobre las paradojas en que nuestros universitarios acuden, permanecen y se despliegan en el habitus de la Universidad. Pero también, los factores que los alejan, hacen fracasar en su tentativa de educarse para alcanzar objetivos de desarrollo profesional, capilaridad social o acrecentar un capital cultural que, como otras dimensiones de la riqueza social, se encuentran desigualmente distribuido en México.

La bitácora de un investigador preocupado, a veces agobiado, por conocer y explicar el drama del fracaso escolar, la urgencia de tener respuestas institucionales a la deserción, el bajo desempeño escolar o la pobre acumulación de capital cultural en los jóvenes universitarios puede leerse en las páginas que ha preparado Adrián de Garay. Sus reflexiones son, a la vez reveladoras de los laberínticos trazos de la investigación, testimonio de la perseverancia en conocer y explicar, indagar y proponer. Proponer políticas públicas, a través del conocimiento de la juventud universitaria, es para nuestro autor un objetivo ético y a la vez profesional.

Alimentado por la curiosidad y su perspicacia, De Garay nos da cuenta de una experiencia de conocimiento a partir de su propia biografía intelectual: *pari passu* da noticia de los desafíos de construir un objeto de estudio y articular las herramientas para su definición y conocimiento. De las estimaciones estadísticas a las entrevistas, de la observación etnográfica de los espacios del hábitat juvenil a la descripción densa de las prácticas culturales, el autor nos encamina por su derrotero de investigación al hacernos testigos de sus hallazgos, nos comunica sus dudas y orienta a preguntas que replican lugares comunes y caracterizaciones sencillas.

El gran tema que le preocupa es la desigualdad y la posibilidad de que las universidades, en su ámbito de producción de conocimientos y

generación de habilidades profesionales, contribuyan no solo a formar técnicos y profesionales sino a incrementar el capital cultural y los valores ciudadanos en democracia. Pero esa búsqueda, cuando se expresa en complejidades de la cultura juvenil, no se reduce a proclamar intenciones y valores sino a cuestionar también las prácticas rutinarias que demeritan la calidad de la educación, la segmentación del conocimiento y la discriminación en el reparto cultural que las instituciones universitarias realizan socialmente.

La enorme importancia que tiene el “bono demográfico” de una juventud plena de capacidades, aunque acosada por carencias y sometida a una disciplina extenuante para alcanzar niveles de satisfacción mínima, en bienes culturales y expectativas de vida profesional, nos revela el formidable esfuerzo que se requiere por parte de la sociedad, el Estado, las universidades y el tejido relacional de los jóvenes para preservar o incrementar el capital cultural de una minoría privilegiada con la educación universitaria. Es la compleja lucha de la desigualdad en el privilegio.

El alcance de las reflexiones de Adrián de Garay nos obliga a pensar, en otra clave y en otro horizonte, el futuro de la educación superior: a la ingente necesidad de extender la cobertura educativa, es preciso añadir instrumentos y recursos que garanticen la calidad de la misma, pero también la posibilidad material de que los jóvenes no sólo se eduquen profesionalmente sino que se formen como una reserva del capital de conocimiento que reclama el país.

Es, asimismo, el reclamo de la educación con valores de libertad, pluralidad y democracia.

Perder la oportunidad de una vida universitaria plena es, para los jóvenes y para México, una desgracia que compromete el futuro. Esta indagación, plagada de testimonios y sugerencias de acción inmediata nos da cuenta de que la elección de Jurado de la Cátedra “Rafael Cordera Campos, acusó la importancia de combinar la investigación de calidad con la responsabilidad que comprometa el conocimiento con acciones y soluciones. De Garay es un universitario comprometido, como la Cátedra exige, por ello su texto habrá de influir en pensar para actuar.

Roberto Escalante  
Secretario General de la UDUAL



Rafael, por tu memoria:

¡GOYA! ¡GOYA!

¡CACHUN, CACHUN, RA, RA!

¡GOYA!

¡¡UNIVERSIDAD!!



I.

En el año de 1986, un grupo de colegas que trabajábamos en distintos departamentos académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, invitamos al maestro Olac Fuentes Molinar -reconocido pionero en los estudios sobre la educación en México- para que organizara un seminario especializado que nos permitiera aproximarnos al conocimiento de la universidad mexicana. Preocupados por el presente y futuro del sistema educativo a nivel superior, la mayoría de nosotros éramos unos desconocedores de la historia y de los problemas que aquejaban en ese momento al sistema, y más aún de la manera de abordar objetivamente su estudio correspondiente para proponer políticas a diversos niveles para contribuir a su mejora. Abundaba un debate centrado en valoraciones morales, de sentido común, y eran escasas las investigaciones fundadas en el rigor científico propio de las disciplinas de las ciencias sociales.

De hecho, un año después de realizado el que se llamó “Seminario de Universidades Públicas Mexicanas”, en 1987, la entonces recientemente aparecida revista *Sociológica*, de la cual era director, se publicó un número titulado “Explorando la universidad” y en su presentación el mismo Olac Fuentes señalaba que la universidad era muy distinta a la que existía en los años sesenta del siglo XX, y a la cual “la conocíamos mal y poco”.

Producto del Seminario, varios académicos del Departamento de Sociología, encabezados por Manuel Gil Antón, nos dimos a la tarea de adentrarnos en el conocimiento de uno de los sujetos centrales de la universidad: los académicos. Iniciamos con un trabajo de investigación sobre los académicos del departamento de Sociología de nuestra Unidad (Gil *et. al.*, 1992). Posteriormente nos aventuramos a realizar un estudio de otra magnitud con la colaboración de varios colegas de diversas instituciones del país, lo que concluyó con la publicación del libro *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Texto que, desde mi punto de vista, abrió toda una línea de investigación en México sobre los académicos (Gil *et. al.* 1994).

Siguiendo en la misma línea de investigación de dicho grupo y, aprovechando una estancia sabática en la Universidad Iberoamericana (UIA), llevé a cabo mis estudios de maestría, dentro de la cual mi tesis tuvo como objeto el conocimiento de los académicos del departamento de comunicación de dicha universidad.

Durante mi permanencia en la UIA por casi dos años, adscrito al Programa de Investigación sobre Comunicación y Cultura, dirigido por el doctor Guillermo Orozco, me di a la tarea de realizar de manera paralela una investigación documental a partir de la cual publiqué un libro intitulado *El rock también es cultura*. Ante esto, podría surgir la pregunta ¿qué tiene que ver el rock con los académicos y la universidad? En principio pareciera que casi nada, pero permítanme un poco de historia personal.

Desde mi juventud he sido un apasionado del rock. Megalómano de su historia, he participado en diversos grupos de rock amateur o semiprofesionales tocando armónica, flauta, guitarra rítmica, saxofón y percusiones. Y cuando en la UAM nos dijeron a finales de los setenta del siglo pasado que no sólo deberíamos atender nuestras clases, sino también hacer investigación, decidí hacerlo sobre juventud,0 identidades y el rock, siendo un campo amplio dentro del cual caben muchas manifestaciones culturales, históricas y sociales, bajo una perspectiva sociológica, la cual es mi disciplina formativa en la licenciatura. Además del libro citado, en esos años publiqué diversos artículos en revistas especializadas sobre identidades juveniles y rock, además de asociarme con distintos colegas que formaban parte de una red nacional de investigadores sobre juventud, espacio en el que colaboré para el diseño de la Primera Encuesta Nacional de Juventud en México en 1999.

De esta forma, desde mediados de la década de los ochenta y hasta finales de los noventa mi actividad como investigador se dividió en dos campos distintos: los académicos en México, por una parte, y la conformación de identidades juveniles a través de la cultura rock, por otra, publicando varios trabajos en ambas líneas. Sin embargo, entre 1993 y 1997 periodo en el que ocupé el cargo de Secretario de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana, impulsé diversas actividades centradas en hacer del *campus* un espacio de convivencia enriquecedora para los estudiantes. Fue a partir de eso que decidí iniciar un proyecto de investigación sobre los estudiantes universitarios en México.

Al igual que en el caso de los académicos, el conocimiento sobre los estudiantes era exiguo. Los resultados de investigación existentes en aquellos años tenían objetivos y coberturas poblacionales limitadas a una escuela, facultad o licenciatura de alguna institución. Estudios que, difícilmente, permitían establecer comparaciones con otras universidades, y, por ende, plantear algún tipo de generalización sobre el perfil, las condiciones o las características de la población estudiantil a nivel nacional.

## II.

Convencido de iniciar una nueva línea de investigación, a principios de 1998 le propuse al entonces Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el doctor Julio Rubio Oca, que valdría la pena llevar a cabo un estudio que nos permitiera aproximarnos al conocimiento de los estudiantes mexicanos de varias instituciones y de diversas regiones. Con el respaldo financiero de la ANUIES, de 1998 al 2000 realicé un estudio sobre el perfil de los estudiantes de licenciatura de 24 instituciones de educación superior (IES): nueve universidades públicas, siete institutos tecnológicos públicos y ocho instituciones privadas. El estudio abarcó a diversas ciudades del país: Tijuana, Monterrey, Colima, Pachuca, Distrito Federal, Oaxaca, Veracruz y Mérida. Fueron encuestados 9 mil 811 estudiantes.

Conocer quiénes eran y qué hacían los estudiantes en su tránsito por la educación superior, tanto dentro como fuera del espacio universitario fue mi objeto de estudio, lo que consideré permitiría diseñar y llevar a cabo políticas institucionales que contribuyeran a reducir las altas tasas de deserción escolar, así como a elevar la proporción de egresados, de titulados y, sobre todo, a formar jóvenes mejor habilitados profesionalmente para incorporarse de una manera más productiva a la vida laboral.

Los resultados de la investigación fueron publicados por la propia ANUIES en el 2001 en un libro que titulé *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes* y que fue reimpresso en 2005. Pero, ¿cuáles fueron los hallazgos más importantes de la investigación? De las diez dimensiones de observación que contenía el

proyecto, me interesa destacar algunos resultados de cuatro de ellas: perfil sociodemográfico, condiciones de estudio en casa, hábitos de estudio y prácticas escolares y finalmente prácticas de consumo cultural.

*Perfil sociodemográfico.* Esta dimensión pretendía dar cuenta de las condiciones sociales y antecedentes escolares de los que provenían los estudiantes, con especial atención en los fenómenos de movilidad intergeneracional y en la trayectoria escolar previa. Así mismo, era relevante mostrar algunas características sociodemográficas como la edad, el estado civil, o si realizaban alguna actividad laboral remunerada.

Aunque la mayoría de la población encuestada (62%) se ubicaba entre los 20 y los 24 años de edad, en el caso de las universidades públicas no fue despreciable encontrarme con que un 12% se localizó en el rango de 25 años o más, en comparación con el 6% de las instituciones privadas, mismas que concentraban al 33% de su población en el rango de 17 a 19 años, mientras que en las universidades públicas se situaba el 26%. Estos datos muestran que en las instituciones privadas prevalecía una población relativamente más joven que en el sistema público. Por distintas razones, un importante sector de estudiantes de las universidades e institutos tecnológicos públicos había tenido que invertir más tiempo en su trayectoria escolar, o bien dejó de hacerlo en algún momento de su vida, en tanto que los estudiantes de las instituciones privadas habían gozado de una trayectoria escolar más regular desde el punto de vista de un itinerario continuo desde la educación básica hasta la superior.

Las instituciones de educación superior, generalmente, hacen caso omiso de las responsabilidades sociales que pueden tener sus estudiantes, más allá del compromiso escolar. Sin embargo, existen estudiantes que están casados, trabajan, tienen hijos y dependientes económicos. Se trata de condiciones sociales que indudablemente repercuten en su vida académica, sus ritmos de estudio, en el tiempo que le dedican a los mismos, en la diversidad de ocupaciones y preocupaciones de su vida diaria. Veamos los datos.

Los resultados de la investigación arrojaron que la gran mayoría de la población era soltera (95%), independientemente de los subsistemas. Este dato es revelador si se considera que el promedio de edad con el que se establecían lazos matrimoniales en México en el año 2000 era de 19 años. Es decir, mientras que la mayoría de la población joven que no accedía o abandonó la educación superior estaba casada, los estudiantes

que permanecían en las instituciones habían decidido expresamente no hacerlo, lo que caracterizaba un perfil social claramente distinto en comparación con el resto de la juventud mexicana.

Por otro lado, a través de mi análisis sobre los jóvenes universitarios, fue posible mostrar que si bien estos tienen algunas características comunes, también existen diferencias importantes, mismas que considero tienen repercusiones en la manera en que viven el proceso de socialización escolar y enfrentan sus estudios universitarios. En particular, es indispensable poner atención a su situación laboral, ya que una de las creencias más generalizadas consiste en suponer que todos se dedican de tiempo completo a estudiar.

Para el conjunto de los encuestados, 32 de cada 100 estudiantes tenía alguna responsabilidad laboral, y aunque en el caso de las instituciones privadas la proporción de los estudiantes que trabajaba era un poco menor (27%), no me parece trivial que tampoco en ese tipo de establecimientos todos los alumnos se dedicaban de tiempo exclusivo a sus estudios. Las diferencias regionales también eran dignas de consideración: en Tijuana trabajaba la mitad de la población y en Veracruz el 23%. Desconocía las razones por las cuales los estudiantes trabajaban, toda vez que en el cuestionario que apliqué decidí no incorporar preguntas más puntuales en relación a su situación económica debido al delicado contexto político en el que se aplicó: la huelga que paralizó a la UNAM por diez meses.

Dentro de este eje, conviene observar el tiempo que dedicaban los estudiantes que trabajaban a sus respectivas actividades laborales, pues no es lo mismo invertir unas pocas horas a la semana que dedicarle más de veinte. Del total de estudiantes-trabajadores el 38% dedicaba 21 horas o más, con diferencias entre subsistemas, ya que mientras en los institutos tecnológicos públicos así lo hacía el 43% de la población, en las universidades privadas descendía al 31%.

En síntesis, me encontré ante un sistema de educación superior caracterizado por la existencia de miles de estudiantes que trabajaban, motivo por el cual su tiempo potencial de dedicación al estudio se recortaba irremediabilmente para cumplir con sus obligaciones laborales. No cabe duda que los estudiantes que trabajan tienen una identidad dividida entre dos realidades distintas: no están plenamente incorporados al trabajo porque siguen siendo estudiantes, pero no tienen condiciones para dedicarse de tiempo completo a los estudios porque trabajan. Pensar en

el estudiante de tiempo completo, viviendo *para* la escuela, resulta ser una ficción si se le considera como aquel joven que puede dedicarse exclusivamente a los estudios. Los jóvenes universitarios que trabajan se relacionan de manera distinta con sus compañeros, con sus profesores, e incluso construyen sus propias narrativas sobre el ser joven.

Desde mi perspectiva, no sólo es importante llevar a cabo investigaciones de distintos niveles y alcances sobre los jóvenes universitarios mexicanos, también es preciso procurar incidir en el diseño y ejecución de políticas a cargo de las autoridades educativas. En este sentido, gracias a los resultados de mi investigación, a principios del año 2000 un grupo de asesores del doctor Julio Rubio -que había sido recientemente nombrado subsecretario de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-, propusimos la necesidad de que el Gobierno Federal impulsara un programa de becas para estudiantes de escasos recursos económicos y con buenos desempeños académicos.

Nuestra iniciativa fue bien recibida por el Secretario de Educación Pública (SEP), el doctor Reyes Taméz, y en el ciclo escolar de otoño de 2001 se dio inicio al llamado Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores (PRONABES), otorgando un poco más de 44 mil becas a estudiantes de todo el país. Dicho programa se ha mantenido desde entonces, con una cobertura para el ciclo escolar 2008-2009 de 267 mil 385 beneficiados. No es éste el lugar para abundar sobre los impactos del PRONABES, pero puede constarse en los informes de la SEP y de todas las IES públicas como el Programa ha contribuido a una mayor equidad educativa, reduciendo el abandono y deserción escolar y logrando que los favorecidos con dichas becas concluyan sus estudios, incluso en tiempos más cortos que otros sectores.

Otra problemática que me interesaba conocer era la relativa a la escolaridad de los padres, con el objetivo de observar la desigualdad entre diferentes ambientes familiares de origen de los estudiantes. Atendiendo al comportamiento de la población que analicé, descubrí la abismal diferencia que existe entre las instituciones privadas y las públicas. Hallé uno de los rasgos más significativos que distingue a los jóvenes por el tipo de institución en la que realizan sus estudios universitarios, lo que refleja una clara fragmentación de nuestro sistema educativo en el nivel superior. En efecto, mientras que en las instituciones privadas el 69% de los padres de los estudiantes tenían estudios superiores- licenciatura



incompleta, licenciatura terminada o posgrado-, en los institutos tecnológicos públicos ascendía sólo al 26% y en las universidades públicas al 29%. De esta forma, la gran mayoría de los estudiantes del subsistema público provenía de familias donde eran la primera generación en lograr acceder a la educación superior.

Para decirlo en los términos de Pierre Bourdieu, en la mayoría de las universidades privadas estudian los *herederos*, mientras que en la generalidad de las instituciones públicas estudian los *pioneros*. Esto significa que en México se está conformando un sistema educativo superior que en su interior reproduce las desigualdades imperantes en nuestra sociedad. Aunque el aumento de oportunidades educativas en los últimos diez años para la población de escasos recursos económicos y culturales es una realidad en México, las condiciones presentes y futuras para los estudiantes de las instituciones públicas son radicalmente distintas a los que se encuentran en algunas zonas del subsistema privado.<sup>1</sup>

Otra manera de observar la segmentación de nuestro sistema educativo consiste en indagar la trayectoria escolar previa de los estudiantes. Al respecto, el estudio de la ANUIES arrojó que el 68% de los estudiantes de las universidades públicas habían cursado la primaria, la secundaria y el bachillerato exclusivamente en escuelas públicas, en los institutos tecnológicos el 73% había seguido dicha trayectoria académica, mientras que en las universidades privadas sólo el 17%. Las diferencias sociales se están así edificando desde la educación básica.

*Condiciones de estudio en casa.* Aunque este rubro trabajé con varios indicadores, me limitaré a exponer dos de ellos: computadora y conexión a internet, debido a su importancia en el contexto actual de la globalización, la explosión de los flujos masivos de información, y el uso de las nuevas tecnologías que se imponen como una obligación para quienes aspiran a acceder y construir la sociedad del conocimiento. El desarrollo de las nuevas profesiones precisa cada vez más a que los individuos tengan una serie de habilidades y capacidades técnicas y cognitivas, plenamente vinculadas con la informática y las telecomuni-

1 Un análisis personal sobre el papel actual de la educación superior privada en México puede consultarse en el artículo “La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI” (De Garay, 2011).

caciones. Independientemente de la relación, manejo y uso que puedan tener los jóvenes mexicanos con dichos recursos, el hecho de contar con equipo de cómputo e internet en sus casas, los coloca en una posición que les puede permitir desenvolverse mejor en el medio escolar y en los mercados profesionales actuales.

Los resultados de la encuesta arrojaron que sólo el 43% de los estudiantes de las universidades públicas y el 51% de los institutos tecnológicos públicos poseían computadora personal en sus hogares para realizar sus múltiples trabajos escolares, en tanto que el 81% de los estudiantes de las instituciones privadas contaban con ella. Poseer computadoras con acceso a internet significa a su vez tener acceso a los circuitos de innovación e interactividad en las redes electrónicas. De hecho, en la época actual estamos siendo testigos de la constitución de una nueva disposición social: la ciudadanía cultural, misma que distingue a los sujetos sociales por el acceso a las estructuras de información y comunicación.

En este contexto, la mayor parte de los estudiantes universitarios mexicanos, aquellos que se encuentran realizando estudios en las instituciones públicas se encuentran en desventaja, ya que son sujetos sociales que sólo parcialmente se están formando como ciudadanos culturales globales. El acceso a las nuevas estructuras de información y comunicación para cientos de miles de jóvenes universitarios es marginal. En el estudio de la ANUIES no tenían conexión a internet desde sus hogares el 80% de los que tenían computadora de las instituciones públicas, a diferencia del 35% de las privadas. A partir del perfil de los jóvenes que acceden a la universidad, se desprenden desigualdades notables entre la construcción de diversos tipos de ciudadanía cultural: los que tienen acceso a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías y su uso regular, y aquellos que viven en la marginación cultural global y tecnológica, y que por ende, sus contextos de aprendizaje en una época de globalización son excluyentes.

La llamada sociedad del conocimiento, propósito al que dicen aspirar las instituciones para formar a los jóvenes, es en muchos sentidos pura retórica, desde el momento en que la mayoría de ellos acuden a la universidad en condiciones de clara desigualdad tecnológica; mientras que unos cuantos miles se han ubicado en el horizonte de la llamada

globalización: jóvenes “conectados”, “viajeros globales”, inmersos plenamente en la que varios hemos llamado la *zappingcultura*.

*Hábitos de estudio y prácticas escolares.* Conocer algunas de las prácticas académicas, a través de las distintas actividades y modalidades de estudio que llevan a cabo los jóvenes universitarios durante su trayectoria escolar me pareció imprescindible. La vida de los estudiantes se desarrolla en buena medida en las aulas, talleres y laboratorios; ahí ocurren algunos de los principales procesos de socialización y se tejen relaciones duraderas de carácter educativo entre maestros y alumnos y entre su grupo de pares. Se trataba de indagar cómo la tarea pedagógica genera determinados *habitus* de carácter duradero, trasladables y exhaustivos. Los procesos educativos que construye la institución escolar hacia sus educandos, suponen también que los sujetos deben constituir un mundo de vida donde la academia desempeña un papel prioritario, razón por la cual los planes y programas de estudio de las licenciaturas están diseñados sobre la base de que los jóvenes tienen un rol social que debe ser parte central en sus biografías.

A través de las actividades escolares que efectúan con mayor o menor frecuencia, es posible encontrar indicios sobre las prácticas académicas predominantes de los jóvenes universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicadores como la asistencia y puntualidad a clases, el tiempo dedicado a la lectura y los trabajos escolares, si elaboran resúmenes, fichas, diagramas o resúmenes producto de sus lecturas, si estudian solos o en equipo, si preguntan y participan en las sesiones de clase, si discuten los puntos de vista de sus profesores, entre otros indicadores. Veamos algunos resultados.

Del estudio de la ANUIES encontré que la costumbre de asistir a clases y ser puntuales era una práctica generalizada entre los estudiantes de los tres subsistemas. Pero, ¿los jóvenes universitarios preparaban sus clases? Lamentablemente, el 52% de los estudiantes de los institutos tecnológicos respondieron que “nunca” o “casi nunca”, en las universidades públicas el 43% y en las instituciones particulares el 47%. Este dato me llevó a preguntarme lo siguiente: ¿Cómo lograr una formación profesional de calidad entre los miles de estudiantes que acuden todos los días a clase, si sabemos que la mitad de ellos no prepara sus clases?, pero sobre todo: ¿por qué los jóvenes no preparaban sus clases en los tres subsistemas?

Responder a estas cuestiones no era ni es fácil. Estamos hablando, quizá, de un fenómeno generacional consistente en el desinterés e indiferencia de los jóvenes por el saber científico, tecnológico y humanístico. Pero también es importante reconocer que a dicha problemática contribuyen los propios modelos pedagógicos de buena parte de nuestro sistema educativo, caracterizado por su formalismo, insensibilidad cognitiva, la rutinización del trabajo con el conocimiento y sus estructuras curriculares desarticuladas.

La lectura de libros y revistas especializadas, así como la realización de trabajos y tareas escolares son prácticas indispensables que debe realizar cualquier estudiante del nivel superior. Los sistemas de créditos de los planes y programas de estudio de las licenciaturas indican, incluso, el número de horas que deben dedicarse al estudio, es decir, a las tareas fuera del aula. De acuerdo con la información que obtuve en las IES que formaron parte de la investigación, el promedio de horas-clase-pizarrón a la semana que tomaba cada estudiante era de 25 horas. Si suponemos que la mitad de esas clases son teóricas, los estudiantes deberían dedicarle al menos trece horas a la semana a la lectura, sus tareas y sus trabajos escolares fuera del aula. La realidad fue muy cruda, ya que sólo el 16% de los estudiantes de las universidades públicas, el 15% de las instituciones privadas y el 10% de los institutos tecnológicos públicos dedicaban más de diez horas a la semana.

Indagué también la regularidad con la que los estudiantes acostumbraban elaborar fichas, resúmenes y esquemas conceptuales producto de sus lecturas realizadas fuera de las aulas y laboratorios. Para ello, construí un índice agrupándolos en cinco perfiles, atendiendo al esfuerzo individual diverso que implica ir más allá de la lectura de textos. Los resultados arrojaron que el 52% del conjunto de los encuestados o no elaboraba ningún tipo de material o muy pocos hacían eventualmente resúmenes. En el caso de los tecnológicos públicos el porcentaje se elevó al 60%, en contraste con el 50% de las universidades públicas o el 56% de las universidades privadas. Las escasas horas de lectura que dedicaban a la semana encontraba así correlato con la baja o nula elaboración de fichas, resúmenes y esquemas conceptuales.

Como puede notarse, el panorama era desolador, pues amplios sectores de los jóvenes universitarios, con independencia del tipo de institución en la que cursaban sus licenciaturas o de la región, no tenían

suficientemente arraigado el compromiso y la responsabilidad que significa estudiar en la universidad.

*Prácticas de consumo cultural.* En términos generales, la difusión y extensión de la cultura es una actividad sustantiva del quehacer de las IES, sobre todo en las públicas, y constituye para miles de jóvenes universitarios la primera oportunidad de contacto con productos culturales a los que no tenían acceso en su vida de bachilleres. Partí de la tesis de que la vida de los estudiantes no se agota en el marco estrecho de las relaciones educativas en los salones y laboratorios. Los jóvenes universitarios pueden asistir a eventos culturales como ciclos de cine latinoamericano y europeo, obras de teatro no comerciales, conciertos de jazz, música clásica, danza folklórica, clásica, africana y contemporánea, así como a exposiciones de fotografía, artes plásticas y conferencias diversas. En suma, es una oferta cultural relativamente distinta a la que están habituados a consumir, fundamentalmente de aquella que reciben de las industrias culturales dominantes, más proclives a convertir la identidad juvenil en una categoría de consumo y no en una propuesta generativa de cultura. Dado su rol social, se apropian de la cultura de muy diversas maneras, y su situación de aprendices los convierte en potenciales consumidores culturales.

Formar a los jóvenes no pasa solamente por capacitarlos profesionalmente, sino también hacerlos mujeres y hombres cultos, con valores éticos, ciudadanos. Por ello, me interesaba indagar cuáles eran algunas de sus principales prácticas de consumo cultural, para de ahí proponer la importancia de que las IES atendieran seriamente esta dimensión de la formación humana. Mi insistencia en la temática fue bien acogida por la ANUIES quien en el libro *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 2000a), en el que tuve la oportunidad de participar en su formulación durante 1999, en uno de sus apartados dentro de las propuestas para el sistema en su conjunto se titula “Desarrollo integral de los alumnos”, y es ahí donde aparece explícitamente la necesidad de atender a los estudiantes desde otra perspectiva, donde uno de los ejes fundamentales es la formación cultural de los sujetos.

Paso a enunciar algunos resultados de la encuesta del estudio de la ANUIES sobre el consumo cultural de los jóvenes universitarios. Les pregunté acerca de la frecuencia con que asistirán a conferencias, eventos

musicales, cine, teatro, danza, exposiciones artísticas, tanto dentro como fuera de sus instituciones.

Un balance general relativo al consumo cultural de los jóvenes universitarios de la oferta de sus propias instituciones mostró que la mayoría no tenía arraigada la práctica de acudir con regularidad a las diversas actividades culturales que organizan las IES. Salvo el cine, y las conferencias, estas últimas muchas veces producto de la obligación escolar, la oferta cultural que ofrecían las IES no formaba parte importante de la vida de los jóvenes universitarios. De tal manera que la incidencia en la formación integral de los jóvenes, a través de los programas de difusión cultural de las IES, no estaba cumpliendo plenamente sus objetivos, pese a los esfuerzos que realizaban internamente y del Programa Nacional de extensión de la Cultural y los servicios impulsado por la propia ANUIES.

Como mencioné con antelación, además de la publicación de los resultados en el libro *Los actores desconocidos* en 2001, a cada una de las instituciones participantes se les entregó un reporte particular, con objeto de que aprovecharan la información para su análisis detallado, y como soporte para el diseño de políticas que les permitieran mejorar sus procesos educativos y la atención a sus estudiantes.

### III.

Al mismo tiempo en que trabajaba con el análisis de los datos para preparar dicho libro, y participaba en la elaboración de *La educación superior en el siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo, a principios de 1999 fui invitado por la doctora Magdalena Fresán, quien tenía bajo su cargo diversos proyectos especiales en la ANUIES, a integrarme a un grupo de trabajo de varios académicos de diversas IES con el propósito de construir una propuesta para la organización e implantación de programas de atención personalizada de los estudiantes de licenciatura en México.

Ante la proximidad del siglo XXI, en el seno de una sociedad cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior mexicana requería transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre

cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable. En este escenario, consideramos que la atención personalizada del estudiante constituía un recurso de gran valor, ya que al visualizarlo como el actor central del proceso formativo, contribuiría a su propia integración al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención podría ayudar, adicionalmente, a abatir los índices de reprobación y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

El resultado del trabajo del grupo interinstitucional fue una propuesta de organización e implantación de programas de atención personalizada a los estudiantes de las instituciones de educación superior, la cual era congruente con el documento “*La Educación Superior en el Siglo XXI*”, que en el capítulo relativo a los Programas Institucionales, Desarrollo Integral de los Alumnos señalaba como primer objetivo: “Apoyar a los alumnos con programas de tutoría diseñados y desarrollados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes de estudio” (ANUIES. 2000a: 208).

En el año 2000 la ANUIES publicó el resultado del trabajo del grupo en el libro intitulado *Programas Institucionales de Tutoría* (ANUIES, 2000b). En el texto se ofrece una reflexión sobre la tutoría como estrategia viable, en conjunto con otras acciones institucionales, para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior. La propuesta resultante hace una distinción entre tres mecanismos de atención y apoyo académico a los estudiantes, para asegurar la viabilidad de su operación: subraya las diferencias entre la tutoría como acompañamiento durante el proceso educativo de la asesoría académica.

La propuesta señala que el conocimiento del principal destinatario de un programa de este tipo, el estudiante, sería un insumo insustituible para la orientación y la importancia de los apoyos que se ofrezcan a cada caso. La opinión del grupo de trabajo responsable de la propuesta marca que, cuando se logra integrar una información consolidada del análisis del rendimiento escolar de los estudiantes, correlacionada con su desempeño en el examen de admisión, sus características socioeconómicas y

sus hábitos de estudio, se tienen elementos para conocer las dimensiones del riesgo del rezago o del abandono escolar.

En este contexto, cuando en el año 2001 se instrumentó por primera vez el PRONABES se decidió que dentro de las Reglas de Operación del Programa en cada IES se asignara a un tutor a cada estudiante al que se le otorgaría beca, con lo cual poco a poco las universidades se fueron comprometiendo a establecer sus propios programas de tutorías tomando como referente el libro publicado por la ANUIES. El obligado cambio de paradigma en el sistema de educación superior en México, cuyo fin es colocar al estudiante como un actor activo de su propio aprendizaje, motivo por el cual las instituciones deberían llevar a cabo nuevos y más proactivos programas de apoyo, se ha materializado entre otras cosas con la instauración de sus programas de tutorías, al punto que se ha convertido en una temática que es abordada, discutida y retroalimentada en muchos foros nacionales e institucionales, así como en una importante línea de investigación que ya cuenta con una apreciable bibliografía al respecto.

Por otra parte, con el propósito de lograr una mayor incidencia en el desarrollo, consolidación y coordinación del subsistema de educación superior pública, en el sexenio de Vicente Fox, la SEP creó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como una estrategia de política pública para lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecían las IES. A través de este programa, las instituciones recibirían recursos financieros considerables en respuesta a las prioridades que derivarían de un ejercicio de planeación estratégica participativa. En la definición de las líneas estratégicas que todas las instituciones se comprometerían a llevar a cabo en su PIFI, quedó comprendido un capítulo sobre desarrollo integral de los alumnos. Tanto en el diseño del Programa, como en las evaluaciones que se practicaban anualmente a todas las IES, tuve el privilegio de formar parte activa del equipo de trabajo de la Subsecretaría de Educación Superior. Mi balance personal es que con la participación de un importante conjunto de académicos, autoridades de las IES, de la ANUIES, y del propio Gobierno Federal, en los últimos diez años los estudiantes poco a poco han dejado de ser los *actores desconocidos* para constituirse en sujetos prioritarios en la definición de políticas y acciones de las IES.



Una de las líneas de acción que estableció el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el nivel superior fue la realización de estudios para profundizar en el conocimiento de los estudiantes que atiende cada institución. Para cumplir con dicho propósito el doctor Arturo Nava, entonces Coordinador General de las Universidades Tecnológicas en México, y el doctor Julio Rubio, me invitaron a principios del año 2001 para hacer un estudio para las universidades tecnológicas. Decidí aceptar dada la importancia de conocer un subsistema público creado apenas diez años atrás.

A diferencia del estudio de la ANUIES, me atreví a proponer tres nuevas variantes de fondo, las cuales fueron admitidas a pesar de que representaban un esfuerzo de trabajo colectivo descomunal. En primer lugar, propuse hacer un estudio de trayectorias, esto es, hacer un seguimiento a una cohorte generacional desde el momento de su ingreso y hasta su egreso. La razón fundamental de hacerlo así residió en que, como resultado del estudio de la ANUIES, me preguntaba si acaso el tipo de prácticas académicas y culturales de los estudiantes en el nivel superior eran similares o no a las del bachillerato, esto es si habían sido modificadas en su tránsito por la universidad. La única forma de indagarlo consistía en hacer un seguimiento anual a una generación, lo que se hizo en el 2002, 2003 y 2004. En segundo lugar, se decidió que el estudio debería abarcar a la totalidad de las universidades tecnológicas del país que operaban en aquel momento, esto es, 54 instituciones, desde Baja California hasta Quintana Roo. En tercer lugar, en vez de trabajar con una muestra de cada una de las instituciones, se optó por llevar a cabo un censo con objeto de tener información de cada uno de los estudiantes y darles seguimiento puntual a su trayectoria personal, por lo que el número de encuestas aplicadas a los que ingresaron a estudiar en 2002 fue de 21 mil 837.

El estudio de trayectorias educativas, al considerar al total de la población estudiantil de las universidades tecnológicas, permitió conformar una base de datos de todo el Subsistema, lo cual facilitó la conformación de perfiles generales de los estudiantes y establecer comparaciones entre instituciones, regiones y carreras. Por otro lado, al haber sido un estudio longitudinal ofreció la oportunidad de analizar la evolución que siguieron los jóvenes a lo largo de su permanencia en la educación superior. Las dimensiones de observación empleadas fueron

las mismas del estudio de la ANUIES, agregando una más relativa a la experiencia de los estudiantes en las llamadas Estadías, las cuales llevan a cabo durante el último cuatrimestre de su carrera en alguna empresa, organización pública o privada.

Ahora me permito mostrar algunos resultados sobre el perfil de los estudiantes de las universidades tecnológicas generación 2002, los cuales fueron publicados en el libro *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios* (De Garay, 2006a). De manera similar a la población de los otros subsistemas, la gran mayoría de los jóvenes que se incorporaron a estudiar una carrera de técnico superior universitario eran solteros (95%), y al inicio de su segundo año de estudios la proporción de quienes continuaban sus estudios y eran solteros prácticamente se mantuvo (94%). De tal forma que las tendencias nacionales en todo el sistema de educación superior parecen indicar que, en general, para ser universitario y transitar exitosamente por los estudios la “condición” es ser soltero.

Una realidad que volví a constatar es que no todos los estudiantes se dedican de tiempo completo a los estudios. De acuerdo a la respuesta, al ingresar a las universidades tecnológicas el 30% de ellos realizaba alguna actividad laboral además de estudiar, situación particularmente presente en la región noroeste del país, donde el 41% así lo declaró, en comparación con la región Centro que sólo trabajaba el 25%. Proporciones similares se mantuvieron para el conjunto de la población un año después. Estos datos llamaron la atención, ya que según las características del modelo educativo de este subsistema se exige que los sujetos se dediquen de tiempo completo y exclusivo a sus estudios.

Adicionalmente, hay que recordar que dichas proporciones eran muy semejantes a lo que acontecía en la mayoría de las universidades e institutos tecnológicos públicos y las universidades privadas; esto es, en nuestro sistema educativo superior es una realidad que, en promedio, una tercera parte de los jóvenes universitarios realizan algún tipo de actividad laboral además de dedicarse a los estudios. La figura del estudiante-trabajador está cada día más presente en nuestro sistema de educación superior, cuestión en la que las instituciones deben poner especial atención.

En relación con las horas a la semana que dedicaban a una actividad laboral, al ingreso el 41% invertía 20 horas o más, porcentaje que se mantuvo al año de estudios. A diferencia del estudio de la ANUIES, en el cuestionario que apliqué en las universidades tecnológicas agregué una pregunta que permitiera despejar si durante su primer año de estudios habían trabajado por algún tipo de necesidad económica, o bien para adquirir experiencia laboral o independencia económica de sus familias. La información obtenida fue que el 77% de los estudiantes-trabajadores llevaban a cabo una actividad laboral por necesidad económica (pagarse los estudios, ayudar al gasto familiar o sostener a su familia). La proporción de quienes no trabajaban por necesidad económica no fue menor, lo cual manifiesta que existen sectores de estudiantes-trabajadores dispuestos a combinar sus estudios con trabajo para otros propósitos. Estos resultados sirvieron de base para que se realizaran esfuerzos adicionales por parte del subsistema para otorgar mayor número de becas PRONABES, lo que se tradujo en el otorgamiento de más de nueve mil becas en el 2005.

En cuanto a la escolaridad de los padres, los datos obtenidos volvieron a constatar que el paulatino crecimiento de la cobertura nacional en educación básica y media superior, estaba propiciando que un importante sector de la población mexicana accediera por primera vez entre sus familias a la educación superior, ya que el 83% de los padres y el 91% de las madres de los alumnos de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas no tuvieron la oportunidad social de cursar estudios universitarios. Proporciones mayores que en los otros subsistemas públicos.

Y, ¿en qué régimen estudiaron el bachillerato los estudiantes de las universidades tecnológicas? No se debe olvidar que en el estudio de la ANUIES el 68% de los estudiantes de las universidades públicas habían cursado la primaria, la secundaria y el bachillerato exclusivamente en escuelas públicas, en los institutos tecnológicos el 73%, había seguido esta trayectoria académica y, en las universidades privadas sólo el 17%. En el caso de los estudiantes de las universidades tecnológicas el 85% provenía de estudios previos realizados en el sistema público, lo que refuerza mi planteamiento acerca de la fragmentación social imperante al interior de nuestro sistema de educación superior.

Por su parte, el 57% de los estudiantes de nuevo ingreso no tenía computadora en sus hogares, proporción que sólo se redujo en un punto porcentual al año de estudios. Por regiones se destacó la ausencia de

dicho equipamiento entre los jóvenes de la región Sur-sureste (74%), en contraste con la situación imperante en la región Noroeste donde el 59% sí contaba con computadora en casa. Como se recordará, el equipamiento de cómputo en los otros subsistemas era mejor, especialmente en las universidades privadas. Es evidente que miles de estudiantes de nuevo ingreso en las universidades tecnológicas estaban enfrentando sus estudios superiores sin contar con los instrumentos tecnológicos fundamentales. Esta realidad nos llevó a recomendar que necesitaban aplicarse mayores inversiones en los centros de cómputo de cada plantel para permitirles realizar sus trabajos.

Más aún, la población con computadora que tenía a su vez acceso a internet en sus hogares sólo accedía al 11% cuando ingresaron, si bien un año después había subido al 18%. Se trataba de proporciones claramente menores en comparación con los otros subsistemas públicos, por no hablar del subsistema privado. Una vez más, corroboré que en México se estaba conformando una población universitaria relativamente “desconectada” de las redes de comunicación, fuera de la nueva ciudadanía cultural global. Sabemos que quienes no cuentan con computadora en su casa o con conexión a internet no necesariamente están plenamente “desconectados”, pues miles acuden a los múltiples negocios, cafés internet que proliferan en las ciudades, o a las casas de amigos o parientes, o en espacios donde hay acceso público a internet, pero, sin duda, no es lo mismo hacerlo desde los hogares propios a cualquier hora del día, que tener que acudir a esos lugares o hacer horas de espera para tener acceso en la misma universidad.

Procedo ahora a describir algunas de las prácticas académicas más relevantes que llevaban a cabo los estudiantes en sus respectivos bachilleratos. En primer término, la gran mayoría declaró que siempre asistía a clases, aunque no se caracterizaban por ser muy puntuales. En segundo lugar, resultó alarmante y preocupante, por el reto que era preciso afrontar en cada una de las universidades tecnológicas, el poco tiempo que invertían a la semana en la lectura y en la realización de trabajos escolares: 69% afirmó que dedicaba cinco horas o menos a la semana.

Asimismo, fue considerable la ausencia de una serie de hábitos de trabajo intelectual que deberían estar generalizados entre la población que recibimos en las instituciones de educación superior: el 88% no elaboraba resúmenes producto de sus lecturas, el 59% no hacía esquemas

conceptuales, el 58% no hacía fichas de trabajo. Estábamos así frente a una realidad que era preciso advertir con toda la seriedad del caso: la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas no había desarrollado una serie de hábitos de estudio y de trabajo escolar para enfrentar exitosamente sus estudios superiores, lo que representaba un reto educativo a enfrentar.

Indudablemente es en el primer año de la carrera donde la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es más notoria. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previos. En torno al trabajo escolar, la universidad está organizada para desarrollar la especialización del saber y el conocimiento, situación radicalmente distinta a la formación genérica que orienta al sistema educativo precedente. Pedagógicamente, la relación maestro-alumno es paulatinamente desestructurada y reestructurada para dar lugar en mayor medida a relaciones basadas en el compromiso y la responsabilidad individual.

Esta situación provoca que los problemas de adaptación al trabajo académico en el nivel superior sean vividos por los jóvenes con mucha fuerza, ya que tienen que familiarizarse con las nuevas técnicas de trabajo escolar: las tutorías, el trabajo de investigación, la elaboración de notas, la necesidad de exponer en el salón de clases, la realización de múltiples prácticas y procedimientos pautados en los talleres y laboratorios, etcétera.

Si los fracasos y abandonos son masivos durante el primer año, como ocurre en la mayor parte de nuestras instituciones de educación superior, es precisamente porque no se ha producido la adecuación entre los cambios generados por las exigencias universitarias, en términos del contenido intelectual y desarrollo cognitivo que implica y los métodos de exposición del saber y los conocimientos y las prácticas y referentes simbólicos acumulados que los jóvenes traen previamente.

Cuando los jóvenes son admitidos en la universidad y se les asigna un número de matrícula se convierten en alumnos, pero sólo a través de incorporar en su vida cotidiana escolar una serie de prácticas académicas, intelectuales, culturales y sociales se constituyen en estudiantes universitarios. Se trata de un proceso donde se ponen en juego los cursos de

vida de los sujetos para conseguir o no integrarse al *sistema académico* y *social* de la universidad.

En esta perspectiva, al cumplir un año de estudios en la universidad les pregunté en qué medida consideraban había cambiado su vida en comparación con su experiencia como bachilleres en el ámbito de la exigencia académica, en relación con el ambiente social y cultural de la escuela, con sus profesores, con sus amigos y con su familia. De estos cinco ámbitos, el que mostró cambios más significativos fue precisamente el referente a una mayor exigencia académica: 70% de los estudiantes fueron de la opinión de que los cambios en la exigencia académica fueron radicales. Por su parte, el 47% aseguró que cambió su vida en relación con el ambiente sociocultural, el 45% en apreció que cambió mucho el tipo de relación con el profesorado. En muchos sentidos, la problemática debe ser reconocida por las autoridades educativas y el profesorado, no en balde los diversos programas de inducción al medio universitario con objeto de proporcionarles a los alumnos algunos elementos para facilitar su incorporación académica y social.

Con la información obtenida a través de un cuestionario similar a un año de estudios, estaba en condiciones de comparar lo ocurrido en su tránsito por la universidad. En primer lugar, se mantuvo la perseverancia de los jóvenes por asistir a clases, aunque disminuyó la frecuencia con la que acudían puntualmente sin ser un problema institucional. En segundo lugar, les pregunté con qué frecuencia acostumbraban preparar sus clases. Cuando ingresaron a la universidad, el 47% contestó que “casi nunca” o “nunca” lo hacía en el bachillerato, lo que fue motivo de preocupación entre las autoridades educativas del subsistema, ya que implicaba realizar esfuerzos extraordinario para construir nuevo *habitus* entre su población de nuevo ingreso. Un año después me encontré con la sorpresa de que, en lugar de mejorar el indicador de preparación de clases por parte de los estudiantes empeoró, ya que el 53% reconoció que “nunca” o “casi nunca” preparaba sus clases.

En tercer lugar, indagué el número de horas que dedicaban a estudiar y realizar trabajos escolares fuera del aula. De acuerdo al modelo pedagógico de las universidades tecnológicas, en promedio los estudiantes deberían invertir 20 horas a la semana fuera de las aulas. Los resultados fueron también reveladores, el 77% del conjunto de la generación dedicó durante su primer año en la universidad, cuando mucho, cinco horas a la

semana. La problemática era delicada pues en el nivel medio superior la proporción había sido del 70%.

De esto se desprendía que en los jóvenes, al transitar por la educación superior, al menos en el primer año, se agudizaba la ausencia de *habitus* propio del trabajo académico. En este contexto, me surgían varias preguntas, a saber: Si sectores considerables de los estudiantes no preparan sus clases frecuentemente y dedican pocas horas a ello, ¿cómo explicarse que hayan logrado permanecer durante un año en sus respectivas carreras?, ¿qué mecanismos, qué lógicas prácticas, qué estrategias imperan en el conjunto del alumnado que les permite aprobar materias y continuar en el nivel de estudios superiores?, ¿cuál es el papel que están desarrollando los profesores en contextos de socialización donde lo que menos importa es la disciplina por el estudio, la lectura y la preparación de clases y laboratorios? Tema que requería mayor profundización para tratar de explicar sus causas.

Por otra parte, desde mi perspectiva, la formación integral de los jóvenes universitarios exige de las IES el impulso y desarrollo de una serie de políticas relacionadas con lo que se ha llamado la extensión y difusión de la cultura. La preparación de jóvenes para su futuro profesional incluye el conocimiento y apropiación de diversos bienes culturales, mismos que los constituya en ciudadanos plenos. En esta lógica, al momento de ingresar a la universidad les pregunté la frecuencia con la que asistían a una serie de ofertas culturales durante su bachillerato; doce meses después, al término de su primer año de estudios, volví a preguntarles el tipo de consumo cultural que llevaron a efecto. En relación con su asistencia a eventos culturales durante el bachillerato, el 52% declaró que “nunca” había asistido a conciertos de música clásica; el 40% “nunca” asistió a conciertos de rock u otro género popular; el 25% “nunca” acudió al cine; el 36% “nunca” fue a funciones de danza; el 32% “nunca” presenció una obra de teatro. Si a la respuesta de “nunca” agregamos la de “poco frecuente”, el balance es que durante su época de bachilleres, en promedio entre el 60 y el 70% de los jóvenes no tenía incorporada en su modo de vida la asistencia a eventos culturales de diversa naturaleza, lo cual es delicadísimo.

Sin embargo, durante su primer año de estudios universitarios, considerando el conjunto de las prácticas de consumo cultural realizadas por la generación, en todas ellas disminuyó la frecuencia con la

que asistían. Entre el 70 y el 80% de la población contestó que “nunca” acudió a eventos culturales, lo cual ya no sólo era delicado sino grave. En este tenor, una conjetura posible era que el ritmo de trabajo académico y las exigencias escolares de la universidad obligó a los jóvenes a concentrarse en el estudio y abandonar paulatinamente su vida cultural. Sin embargo, si recordamos que también en los indicadores de prácticas académicas y hábitos de estudio se manifestó su relajamiento, no pareciera ser que la nueva dinámica de trabajo escolar tuviera un impacto suficiente como para disminuir su consumo cultural. Es cierto que, hay que decirlo, la mitad de los encuestados aseguraron que en sus planteles no existía oferta cultural, o no existía la difusión adecuada, pero aun así era palpable el empobrecimiento de la vida cultural de los jóvenes. Por los resultados encontrados, insistí enfáticamente a las autoridades correspondientes que era urgente que el conjunto del subsistema realizara mayores esfuerzos para ofrecer programas culturales más amplios y de interés para los jóvenes, en la medida que la cultura forma parte de la educación ciudadana de los sujetos.

Finalmente, una de las dimensiones de observación del estudio que incorporé en el caso de las universidades tecnológicas tenía que ver con las expectativas de empleo futuro que vislumbraban los estudiantes a la mitad de sus carreras. La respuesta fue que sólo una cuarta parte consideraba que tenía altas posibilidades de encontrar empleo en su propia área formativa. Es cierto que nuestro sistema educativo no era, ni es, el responsable de la problemática del desempleo del país, pero es importante tener conciencia de que para miles de jóvenes la educación superior no es ya garantía *per se* de movilidad social y éxito profesional.

Esta realidad que viven cotidianamente los estudiantes universitarios se ha traducido, al menos en parte, en una actitud, si bien no generalizada pero que involucra a significativos sectores, de desánimo, escaso interés e incluso desprecio por desarrollar una serie de hábitos de estudio y prácticas académicas propias de la educación superior. En este terreno, es preciso agregar que la ausencia de ello es también producto del sistema educativo nacional previo, mismo que, como se ha demostrado en estudios comparativos internacionales, no se caracteriza por su alta calidad. De tal manera que las IES tienen que remontar una serie de carencias de la población estudiantil que reciben. Justamente una de las ventajas de los estudios de trayectorias educativas consiste en lograr



identificar a todos aquellos sectores que requieren especial atención en distintos ámbitos.

Al igual que en el caso del estudio de la ANUIES, los resultados de la investigación del total de los estudiantes de una generación de las universidades tecnológicas fueron presentados en una reunión nacional, donde me permití hacer una invitación a las autoridades para llevar a cabo un profundo diagnóstico de su modelo educativo y organizacional, debido a que los resultados mostraban que amplios sectores de estudiantes no estaban realizando una serie de prácticas académicas y culturales que los formara adecuadamente para enfrentar con responsabilidad su futuro profesional y ciudadano.

#### IV.

En el tránsito de los trabajos propios y colectivos en los que participaba a distintos niveles a finales de la década de los noventa del siglo pasado, resolví que era crucial fortalecer mi formación académica para lograr que mis estudios sobre los jóvenes universitarios se enriquecieran. Mi saldo de los proyectos en los que había o estaba trabajando era muy positivo, pero imperaba en mí la sensación de que conforme conocía más, la ignorancia me ganaba, porque como decía Einstein: “Cada día sabemos más y entendemos menos”.

Para tal efecto, entre 1998 y 2003 cursé una segunda maestría y un doctorado en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Contando con la dirección académica de los doctores Néstor García Canclini y Fernando Cortés -ambos investigadores nacionales eméritos del Sistema Nacional de Investigadores-, me dediqué a estudiar y profundizar mis conocimientos sobre los jóvenes universitarios.

Para mi tesis doctoral, decidí en primer lugar hacer una investigación sobre los jóvenes universitarios de la universidad en la cual trabajo: la Universidad Autónoma Metropolitana, en los tres planteles que existían en aquel momento. En acuerdo con mis asesores, decidimos que con el fin de profundizar en el conocimiento de los jóvenes universitarios debía aprovechar la base de datos de la encuesta del estudio de la ANUIES que recién había concluido, y que para el caso de la UAM ascendía a un

mil 687 casos. Si bien eso significaba no llevar a cabo un estudio de trayectorias educativas como el que estaba efectuando en las universidades tecnológicas, era ineludible hacer un alto en el camino para problematizar teórica y metodológicamente la información estadística recabada, para lo cual empleé recursos estadísticos mucho más complejos. En segundo lugar, valiéndome de la perspectiva analítica y las técnicas de investigación que regularmente utiliza la antropología, incursioné en un trabajo de campo adicional. En total efectué 54 entrevistas a estudiantes de los tres planteles, de distintas carreras y ubicados en distintos momentos de su trayectoria escolar. Igualmente, para aproximarme al conocimiento sobre la percepción que los docentes tenían sobre los estudiantes, llevé a cabo 27 entrevistas con profesores de varias licenciaturas, así como a cinco coordinadores de licenciatura. Finalmente, entrevisté a los tres responsables institucionales de la “difusión y extensión universitaria”, de las unidades académicas.

En tercer lugar, la estrategia intensiva que caracteriza al trabajo de campo antropológico trata de realizar una producción de datos exhaustiva, en tiempo y lugar limitados; en este sentido, realicé algunas aproximaciones etnográficas *en el lugar*, esto es, en los *campus* de la universidad, con objeto de reconocer el proceso de elaboración diversa de los límites territoriales que llevan a cabo los jóvenes universitarios en sus prácticas cotidianas al interior de las unidades, conscientes de su terreno geográfico en el cual realizan sus propias *marcas de reconocimiento*. Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y, por tanto, hasta cierto punto homogéneas, una vía de acceso a la captación de la diversidad cultural consistió en percibir las como lugares en los cuales los sujetos viven una vida social que va más allá de acudir simplemente a las aulas a recibir clases. La etnografía *en el lugar* me permitió comprender mejor los resultados estadísticos y el contenido de las entrevistas.

En cuarto lugar, visité los hogares de doce jóvenes, cuatro por unidad, con objeto de acercarme al conocimiento de los espacios privados y los instrumentos de trabajo intelectual con los que cuentan, así como su distribución y uso personal y familiar. Asistí también a seis espacios de esparcimiento, antros y bares, a los que acostumbran ir algunos sectores de jóvenes de las tres unidades.

A mi juicio, la interpretación y el análisis que llevé a cabo, a través del diálogo entre distintos referentes teóricos-metodológicos y la realidad observada con el uso de instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, me permitió producir conocimiento nuevo acerca de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, a partir del cual la institución contará con mayores elementos para el diseño e instrumentación de políticas específicas. En adelante expondré de manera un tanto detallada esta investigación, ya que considero que ésta se constituyó como mi paradigma de trabajo teórico y empírico desde ese momento. Cabe señalar que mi tesis de doctorado fue premiada como la mejor tesis sobre jóvenes en México, en el primer Concurso que para tal efecto convocó el Instituto Mexicano de la Juventud en el año 2003. La versión mejorada de la misma fue publicada en 2004 por la editorial española Pomares bajo el título *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. (De Garay, 2004a).

Entro en materia. Generalmente, al hablar de los estudiantes nos limitamos a pensar e investigar sólo aquellos aspectos vinculados con los procesos y prácticas propiamente escolares o curriculares, olvidando que son sujetos que cotidianamente participan y construyen diversos espacios y universos sociales y culturales más allá del aula propiamente dicha. En este sentido, mi interés no consistió en conocer sólo a los sujetos en tanto estudiantes. Dicho término posee una carga conceptual restrictiva para la investigación que me propuse realizar, ya que tiende a concebirlos como sujetos donde su mundo de vida gira exclusivamente en torno al medio educativo, olvidando que se trata también de sujetos que participan de distintos procesos de interacción que se producen dentro y fuera del espacio escolar. Por tal motivo, usé el término de jóvenes universitarios para permitirme ampliar horizontes de observación y análisis.

La incorporación en la vida universitaria de los jóvenes supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, transitorias y perecederas, con límites de adscripción menos rígidos que los existentes en las identidades estructuradas. La misma conformación de esas identidades los constituye en sujetos itinerantes, ya que formarán parte de una comunidad social con límites de permanencia temporal. Las diversas formas de adscripción a identidades transitorias pueden concebirse como un proceso en el que los jóvenes abandonan, en algunos casos totalmente y

en otros parcialmente, su territorio o comunidad básica de referencia al internarse en un ambiente diferente y estableciendo su “residencia” en el nuevo medio o comunidad; son sujetos que participan y se compenentran de determinados *ritos de transición* e incorporación a un nuevo espacio de relaciones sociales.

En el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de prácticas sociales propias de su inserción en un nuevo y desconcertante espacio institucional y universo cultural. Más allá de su nuevo ámbito escolar, los jóvenes universitarios participan y forman parte también de otros espacios sociales y culturales. Ahí desarrollan diversas prácticas, muchas de las cuales podrán asociarse a modos y estilos de vida propios de su origen social y cultural, o bien de prácticas adscritas a distintas culturas juveniles, mismas que se adscriben a una época, a una generación y a un contexto histórico del que forman parte.

Los jóvenes universitarios son un grupo social importante, se distinguen de otros sectores juveniles por haber obtenido éxito en su trayectoria escolar previa, en un país donde la mayoría de los jóvenes mexicanos han quedado excluidos, ya que entre siete y ocho de cada diez sujetos de entre 18 y 24 años no llega a los estudios superiores. Pero también es preciso señalar que miles de jóvenes que logran ingresar a una institución de educación superior no logran permanecer en el sistema educativo. La deserción y el abandono es también una realidad, particularmente en el primer año, periodo en el que las universidades pierden entre el 25% y el 35% de sus matriculados. Si a ello se suma otra proporción de entre quince y veinte por ciento de los que dejan la universidad antes de titularse, estamos hablando de que alrededor de la mitad de los jóvenes que ingresan a una institución de educación superior no culmina su proceso formativo, buena parte de los cuales pasan a formar parte del llamado grupo de los despectivamente denominados *ninis*, ni estudian ni trabajan, y cuya cifra alcanza hoy en México a varios millones de jóvenes.

Utilizar el término de jóvenes universitarios me permitió abrir las perspectivas de análisis y conocimiento de una realidad entonces escasamente explorada por la investigación social en nuestro país, tanto por aquellos especialistas que se hallaban en el campo educativo, como los que se ubicaban en el campo de los *juvenólogos*. Construir puentes entre

ambos campos fue y sigue siendo un propósito central en el desarrollo de mis proyectos.

En esta óptica, el eje analítico central que atravesó el proyecto de investigación, consistió en aproximarme al conocimiento de los complejos procesos en los que se ven inmersos los jóvenes universitarios para integrar en sus prácticas sociales dos mundos en constante tensión e incluso llegando a ser en ocasiones contradictorios. Por un lado, el mundo de la ciencia, del saber erudito, mismo que lleva intrínsecamente la necesidad de respetar y cultivar una serie de normas, códigos y tradiciones de pensamiento establecidas en el pasado y en el presente, ya que la universidad tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a conocimientos, valores, actitudes que conforman los *ethos* profesionales y disciplinarios. La institución escolar procura conformar paulatinamente un *habitus* en torno al conocimiento, la ciencia, la racionalidad, la tecnología y la cultura; se encuentra así estructurada en torno a un sistema jerárquico y de prestigios en el que se reconoce como valor dominante el saber.

Por otro lado, el entramado mundo de los jóvenes cargado de procesos y prácticas consistentes en romper las reglas, transgredir los límites impuestos por los adultos, ir contra lo convencional, cuestionar el sentido de responsabilidad y disciplina que les inculcan los padres y profesores, así como la construcción de múltiples procesos de distinción cultural que se empeñan en demarcar cotidianamente para erigir una identidad propia. Ciertamente, hay que señalar que las posibilidades reales de transgresión o de transformación de las reglas por parte de los jóvenes universitarios, están generalmente limitadas debido a la fuerza social y simbólica de la escuela, la familia y otras instituciones sociales. Por lo mismo, la “ruta” de la distinción cultural juvenil pareciera ser una vía más eficaz de diferenciación, o al menos la búsqueda de una identidad con mayores condiciones para su desarrollo. Y, en efecto, ser joven significa disfrutar el paradisiaco entretenimiento que pueden ofrecer la televisión, el cine, los juegos electrónicos, el internet, los *comics*, la música de los ídolos del momento, la parafernalia y permisividad de los *antros* y la fugacidad de la experiencia cotidiana. La vida de los jóvenes corre generalmente como un *videoclip*, donde sus acciones son fragmentadas, no siempre exigen concentración, ni continuidad y el tiempo pasa muchas veces inadvertido, o se percibe de otra forma.

La universidad tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a la generación y transmisión de conocimientos, valores y actitudes que conforman los *ethos* profesionales. Para lograrlo, genera un *sistema académico* y un *sistema social*, cada uno de los cuales tiene sus propias características, con una estructura y funcionamiento que se construye a partir de los diversos actores que participan en las mismas. El grado de simetría de los dos sistemas varía de institución a institución.

El *sistema académico* se refiere a todas las características que definen y conforman la primera función sustantiva de las IES: impartir educación superior, fundamentalmente lo que tiene que ver con los planes y programas de estudio, con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la manera en que los jóvenes universitarios se insertan en dicho *sistema*. Para conocer cómo estaban incorporados a dicho sistema los jóvenes universitarios de la UAM tenía información sobre las distintas prácticas y modalidades de estudio que llevan a cabo durante su trayectoria universitaria, para reconocer en las actividades más frecuentes o infrecuentes, indicios sobre las prácticas predominantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las condiciones en las cuales se construyen. Los indicadores con los que contaba permitieron construir un mapa o una tipología de las prácticas escolares más habituales.

Por su parte, el *sistema social* de la universidad se centra alrededor de los procesos de interacción que se generan entre los mismos estudiantes, entre éstos y los profesores fuera del ámbito de los planes y programas de estudio de las licenciaturas, con la institución en sentido más amplio, al margen del curriculum y de la práctica educativa en estricto sentido. Se producen en los pasillos, en los jardines, en la cafetería, en los espacios institucionales donde se ofrecen eventos culturales y artísticos, actividades tan importantes y necesarias como las intelectuales. En este terreno me concentré en las prácticas de consumo cultural que llevan a cabo los sujetos en relación con la oferta que hace la misma institución.

Igualmente estudié el consumo de los bienes y productos culturales electrónicos como la televisión y la radio, en el supuesto de que las llamadas industrias de la imaginación han hecho posible que formas de vida locales se remuevan y atiborren de narrativas que proceden social y espacialmente de lugares completamente distintos. Una temática que no había abordado en los otros estudios.

Como es sabido, los medios masivos generan productos culturales que tienen como uno de sus objetivos el segmento de población que va de los 15 a los 25 años, a través de los cuales conforman y organizan buena parte de los discursos de la sociedad, particularmente los discursos juveniles. Los medios electrónicos no sólo han descentrado las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación de pautas de comportamiento, concepciones del mundo, estilos de vida y patrones de gustos. La cantidad y el tipo de información comunicada por el ciberespacio exceden, en gran medida, la información comunicada por la instrucción y los textos de la escuela, ya que la velocidad que supone la televisión y el internet se contraponen a la cultura escolar que está organizada sobre la base de la acumulación pausada del saber.

¿Qué tipo de identidades culturales se están recreando entre los jóvenes universitarios?, ¿cuáles son las tensiones, contradicciones y paradojas que previsiblemente existen entre la cultura del saber, de la lectura, del rigor de pensar, de la crítica que supuestamente se enseña en las universidades y la cultura que se aprende desde los medios de comunicación, en donde se educa con base en imágenes que enseñan que lo que se ve es lo único que cuenta y la función simbólica de la palabra queda relegada a la representación visual? Los jóvenes universitarios se encuentran parcialmente escindidos entre la actividad, diversidad, curiosidad, actualidad, apertura de fronteras que dinamizan hoy el mundo de la comunicación, y la pasividad, uniformidad, redundancia, anacronía que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar. Esto significa reconocer que es posible localizar procesos de desencuentro entre la cultura universitaria y aquella que se consume a través de la mayoría de los medios de comunicación masiva, lo que supone la construcción compleja y contradictoria de universos simbólicos propios de una población en proceso clave de conformación de sus valores, gustos, creencias y pautas de comportamiento cultural.

Pero no todos los jóvenes universitarios se encuentran y se reinventan en el discurso de los medios de comunicación masiva. La universidad, como institución cultural, permite también la generación de identidades juveniles irreverentes, críticas y creativas frente al poder político y cultural. La formación de “colectivos culturales”, capaces de organizar eventos, de producir revistas, facsímiles y periódicos murales, páginas de

internet; la solidaridad con organizaciones populares y la participación en grupos políticos al interior de la universidad son algunas formas en las que los jóvenes constituyen identidades culturales diversas y distintas a las permitidas por los medios y en ocasiones por la misma institución escolar.

En resumen, la investigación abordó el análisis de lo que llamo el *sistema académico* y el *sistema social* de la universidad, a través de los cuales los jóvenes universitarios llevan a cabo una serie de complejas prácticas sociales, mismas que, eventualmente, les permitirán transitar exitosamente por la institución educativa y obtener un certificado que los “presente en sociedad”. Para lograrlo, los jóvenes universitarios tienen que aprender el oficio de estudiante, lo que significa que hay que aprender a serlo.

A este proceso muchos investigadores lo hemos llamado integración. Este concepto se refiere a los diversos mecanismos de pertenencia que se producen en el tiempo escolar, desde el momento en que ingresan los jóvenes a la universidad hasta que concluyen los estudios. 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*, que se refiere al aprendizaje y dominio de las formas de organización, normas, reglas y prácticas escolares en las que participan los jóvenes universitarios. Al mismo tiempo se trata de un proceso de integración *disciplinaria* a una específica rama del saber. En ambas operan diversos procesos de adquisición de capacidades específicas, lo que se ha denominado la practicidad de las reglas.

No voy a describir el perfil sociodemográfico de los jóvenes encuestados, ya que sus características fueron muy similares al conjunto de los estudiantes de las universidades públicas del estudio de la ANUIES al que ya me referí. Pero a diferencia de lo alcanzado en dicho estudio, con la misma información recabada construí perfiles socioeconómicos y de capital cultural retomando la propuesta teórica de Pierre Bourdieu.

Conocer el perfil socioeconómico y los niveles del capital cultural resultan ser forzosos en el estudio de los jóvenes universitarios, ya que durante muchos años han formado parte de la agenda de investigación entre los especialistas del campo educativo, sobre todo por el peso que se le otorga al origen social de los sujetos como factor explicativo de las prácticas sociales, de la trayectoria, del éxito o del fracaso escolar.



Una visión que condujo a sostener que, sin existir muchas veces investigación empírica que lo constatará, el origen social de los estudiantes condicionaba su integración y desempeño escolar. Sin embargo, producto de investigaciones desarrolladas en los últimos años, se ha mostrado que el origen social no es el único condicionante para explicar las diferencias en los tipos de trayectorias académicas de los alumnos, e incluso puede tener menos peso, o no tenerlo, a diferencia de otros factores como pueden ser la edad o el género, y más aún factores asociados a lo que acontece al interior de la institución. El nivel socioeconómico y el capital cultural pueden ser factores que inciden parcial y diferencialmente en el desempeño escolar de los jóvenes universitarios, pero no constituyen por sí mismos, y *a priori*, la causa final y única, que explique la diversidad de prácticas escolares, la variabilidad en los procesos de integración al *sistema académico* de la universidad, así como las pautas de consumo cultural existentes.

Recurrí a una serie de indicadores relativos a los bienes materiales con los que cuentan las familias, a través de los cuales pudiera construir una imagen de su perfil socioeconómico, entendiendo que los bienes materiales y servicios con los que cuenta cada familia son activos que reflejan la existencia de un determinado nivel de ingresos y bienestar económico. En esta perspectiva, en el cuestionario se incluyeron veinte indicadores relativos a los bienes materiales y servicios que tienen los hogares de los jóvenes universitarios. Con el objetivo de facilitar el análisis, así como ofrecer una interpretación más sintética del perfil socioeconómico de los jóvenes universitarios de la UAM, decidí agruparlos en cuatro categorías, a saber:

*Estrato Social Bajo*: Los jóvenes de este estrato no cuentan con computadora ni impresora en casa, la gran mayoría carece de bienes como videocasetera, no están conectados a la televisión por cable, no tienen automóvil en casa, la mayoría de sus hogares no cuentan con lavadora de ropa y horno de microondas.

*Estrato Social Medio-Bajo*: Los jóvenes de este estrato se caracterizan porque la gran mayoría carece de computadora, y los pocos que la tienen no la tienen equipada con conexión a internet, y tampoco tienen impresora. La mayoría posee videocasetera, lavadora de ropa, cerca de la mitad cuenta con automóvil propio, pero la mayoría no tiene televisión por cable, ni horno de microondas.

*Estrato Social Medio:* Los jóvenes ubicados en este estrato social tienen un perfil donde todos cuentan con equipo de cómputo e impresora, aunque no todos poseen módem; tienen videocasetera, lavadora de ropa, buena parte tiene horno de microondas y automóvil propio, pero no poseen televisión por cable.

*Estrato Social Alto:* Los jóvenes de este estrato tienen un perfil donde todos tienen equipo de cómputo e impresora y la gran mayoría tiene conexión a internet; todos cuentan con videocasetera, la gran mayoría tiene televisión por cable, automóvil propio y horno de microondas.

El estrato socioeconómico que abarcó al mayor número de sujetos, tanto a nivel general como en cada plantel de la UAM fue el *Medio-Bajo*: 39%, si bien en el caso de Iztapalapa tenía mayor peso: 44%, en comparación con Azcapotzalco y Xochimilco con 37%. Por orden de importancia, le siguió el estrato que llamamos *Medio*, mismo que representaba al 31% del conjunto de los jóvenes. El tercer estrato fue el *Alto* el cual alcanzó al 16% del conjunto, no existiendo diferencias significativas entre Azcapotzalco y Xochimilco: 17%, aunque en Iztapalapa representó al 12%. El cuarto y último estrato fue el *Bajo*, el cual abarcó al 14% de la comunidad. Sin embargo, en el caso de Iztapalapa ocupó el tercer lugar en importancia y cuyo peso proporcional representó el 18%.

Sin embargo, si consideramos conjuntamente a la población de los estratos *Bajo* y *Medio-Bajo*, el porcentaje de jóvenes que provienen de familias que no reúnen las condiciones de bienestar económico y social suficientes alcanzó el 53%; es decir, un poco más de la mitad de la comunidad estudiantil de la UAM pertenecía a familias de estratos socioeconómicos que llevan a cabo un esfuerzo social extraordinario para permitir que sus hijos lograran permanecer en la educación superior.

A la luz del análisis de los resultados obtenidos, surgió una pregunta analítica obligada que se desprendía de la reiterada discusión entre los especialistas: ¿De qué manera la pertenencia a un estrato socioeconómico incide o determina la integración al *sistema académico y social* de la universidad?, o para decirlo de otra manera: ¿Origen es destino? Para contestar estas preguntas era necesario previamente construir una tipología de perfiles de integración, para lo cual usé los indicadores que tenía sobre las prácticas académicas y hábitos de estudio que realizaban los jóvenes universitarios, a saber:

*No integrados.* Se trata de jóvenes que se caracterizan por una nula presencia activa en las sesiones de clase: no preguntan, no participan, no discuten; esto es, pese a que asisten regularmente a sus clases, no establecen una relación productiva con sus compañeros y con el profesorado, además de dedicarle muy pocas horas a la semana a la lectura de textos escolares y/o a la preparación de trabajos escolares. Son sujetos que transitan por la educación superior, pero sin ajustarse plenamente a las reglas y normas que formalmente la institución ha establecido para cumplir sus objetivos.

*Integrados Parcialmente.* Los jóvenes agrupados en esta categoría comprende dos perfiles: uno se caracteriza por sujetos que tienen una esporádica presencia activa en clase, pero que emplean buena parte de su tiempo extra clase en leer y preparar trabajos escolares; otros son participativos pero no dedican tiempo, o lo hacen muy poco, en la realización de trabajos escolares y a la lectura de libros especializados de sus propias carreras. Son alumnos que han interiorizado fragmentariamente la practicidad de las reglas de la vida académica de la universidad.

*Integrados.* Son jóvenes que tienen una constante presencia activa en clase e invierten buena parte de su tiempo extra clase en la lectura de textos relacionados con el contenido de sus cursos, o bien en la elaboración de diversos trabajos escolares que sus profesores les encargan. Se trata de un sector plenamente incorporado a los códigos y exigencias de las pautas de aprendizaje de la institución universitaria.

El comportamiento de la población a nivel de toda la UAM arrojó que la mayoría se localizó en el perfil de *Integrados Parcialmente* con el 60%, seguido por los *Integrados* con 21% y por último los *No Integrados* con 19%. Las diferencias entre las unidades académicas fueron palpables, siendo el plantel Iztapalapa el que manifestó la mayor proporción de *No Integrados* con el 24% en comparación con el 11% de Xochimilco o el 22% de Azcapotzalco. En consecuencia, las diferencias se presentan también en las proporciones de quienes estaban *Integrados*: 28% en Xochimilco, 21% en Azcapotzalco y sólo 14% en Iztapalapa.

Conforme a las dimensiones de observación empleadas y desde la perspectiva analítica utilizada, es decir, la integración al *sistema académico* de la institución, hay que señalar que sólo un reducido grupo de

jóvenes se encontraba totalmente *Integrados*. Especialmente notable fue el caso de la Unidad Iztapalapa a diferencia de la Unidad Xochimilco.

Era una realidad que los jóvenes universitarios de la UAM estaban generando y reproduciendo una serie de *habitus* que no reflejaban la incorporación generalizada de prácticas escolares propias de las comunidades científicas y profesionales. La mayoría de los jóvenes universitarios construyen un “mundo de vida” donde la academia no constituye el eje central de sus prácticas cotidianas. Mis indagaciones, gracias al empleo de diversas técnicas de investigación, indican que importantes sectores cuentan con un *habitus* escolar muy peculiar que puede denominarse como la “ley del menor esfuerzo”, o también “yo no exijo para que no me exijan”. En su vida escolar universitaria siguen desarrollando prácticas aprendidas desde la educación básica, o bien las aprenden en la universidad, cuya lógica de operación consiste en apreciar que la academia, el conocimiento, el aprendizaje y dominio de habilidades profesionales, el saber en sí, son negociables. Para ello, miles de jóvenes universitarios, así como zonas importantes de la comunidad de profesores, con la complicidad de algunas autoridades, han hecho posible la existencia y reproducción de lo que llamo un *sistema académico convencional*.

Este *sistema* corre paralelamente al *sistema académico*, y consiste en la presencia de una serie de pautas, rutinas y mecanismos de relación escolar que operan en la vida cotidiana en las aulas, donde lo que impera es una dinámica donde los profesores hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden. A los primeros les interesa más devengar un salario, a los segundos adquirir solamente un certificado, en una especie de engaño mutuo que se reproduce todos los días en el ambiente institucional, pero que no se reconoce públicamente. Se trata así de un proceso de integración a una serie de prácticas y dinámicas universitarias que no existen oficialmente en la institución, pero que forma parte de los etnométodos locales. Los procesos de integración por los que transitan los jóvenes universitarios de la UAM, y de todas las IES, están plagados de mecanismos no reconocidos ni aceptados dentro de las reglas oficiales de la institución, pero sin embargo operan cotidianamente en amplios sectores.

Dicho *sistema* no es privativo de la educación superior, opera en el *habitus* de los jóvenes desde antes de ingresar a la universidad, constituye parte de su capital cultural en su estado incorporado, de su experiencia

educativa acumulada durante años, misma que, además, les ha permitido llegar y transitar por la universidad. Por tal motivo, resulta relativamente más fácil para los sujetos identificar las reglas que operan dentro del *sistema académico convencional* que adherirse a una serie de pautas y normas que les llegan a resultar extrañas, novedosas y exigentes. De ahí la dificultad de la institución universitaria para erradicar, cuando se lo propone, la existencia de dicho *sistema*.

Más aún, habría que considerar en términos más amplios, para no tener una visión analítica internalista del problema, en qué medida la cultura ética, política y ciudadana imperante en México impregna la cultura escolar. Si en la vida cotidiana, desde niños, los sujetos aprenden, se les enseña e interiorizan que las leyes y su aplicación son negociables, no tendría por qué no existir dicha cultura en el ámbito educativo.

Procedo ahora a exponer la integración al *sistema social* de la universidad por parte de los jóvenes. Aunque la universidad se centra en la transmisión y generación de conocimientos, en ella ocurren muchos otros procesos que, lamentablemente, pasan inadvertidos para la mayoría de las autoridades y el profesorado. En este sentido, resultó importante indagar de qué forma los jóvenes universitarios participan e incorporan a su vida cotidiana la oferta cultural que la universidad ofrece, esto es, cuántas y cuáles son las prácticas de consumo típicas de los jóvenes universitarios de la UAM.

La incorporación a la comunidad universitaria y el consecuente tránsito en la vida académica y social de una institución de educación superior, supone un proceso en el que se combinan distintos tipos de integraciones, una de ellas consiste en ser partícipe de la variada oferta cultural que ofrece la universidad. A través del consumo cultural de la oferta institucional, se generan sistemas de integración y comunicación entre los diversos miembros de la comunidad universitaria, pero también en las mismas prácticas de consumo cultural es posible apreciar mecanismos de diferenciación social y distinción simbólica.

Se pueden encontrar pautas de consumo cultural heterogéneas entre sus miembros, lo que es un valioso indicador de las diversas maneras en que los sujetos jóvenes se integran y viven el espacio universitario. En síntesis, mi interés analítico por adentrarme al conocimiento de algunas prácticas de consumo cultural, tuvo como propósito identificar los diversos procesos de integración que se generan entre los jóvenes

universitarios de la UAM, en la medida que las instituciones educativas se caracterizan porque sus distintos miembros se relacionan entre sí en una variedad de escenarios.

Por otra parte, los acontecimientos que ocurren en la esfera social extrauniversitaria de la vida de los jóvenes desempeñan un papel importante, e incluso en algunos casos incide en las formas y mecanismos de relación con el medio universitario. Pero a su vez, el contacto con una determinada diversidad de ofertas culturales extrauniversitarias puede contribuir a que los sujetos potencien su interés y amplíen o modifiquen su propio capital cultural en estado incorporado. En este sentido, abordé también algunas prácticas de consumo cultural que establecen los jóvenes universitarios en otros espacios de socialización distintos a la institución educativa. De esta forma, es posible identificar diversos patrones de consumo que coexisten entre los jóvenes de la UAM y de cualquier IES: aquellos que tienen un mayor nivel de consumo cultural fuera que dentro de la institución, los que mantienen un nivel de consumo similar tanto al interior del campus como fuera, y aquellos que tienen un mayor nivel de consumo interno en la universidad en contraste con el que realizan fuera.

Hoy es una moda en los discursos de las autoridades de las instituciones de educación superior reivindicar la formación integral de los estudiantes, sin embargo, se trabaja con improvisación y ausencia de conocimiento de quiénes son los jóvenes universitarios. Hace falta conocer a fondo a los sujetos, descifrar sus intereses, necesidades y motivaciones, para así construir políticas culturales pertinentes, mismas que permitan no sólo atender su formación académica y profesional, sino también contribuir a formar sujetos cultos, críticos, democráticos e independientes, capaces de desarrollarse con responsabilidad social en cualquier ámbito laboral y ciudadano.

Pero no sólo es ausencia de conocimiento. También es patente la carencia de voluntad política de la mayoría de las autoridades, en el sentido de que no les interesa, de fondo, poner en el centro de sus proyectos de gestión académico-administrativa a los jóvenes universitarios. Paralizadas por las huestes sindicales, así como presionadas de muy diversas formas por distintos grupos de académicos que operan como cofradías medievales, y ante una comunidad de jóvenes universitarios que tienen serias dificultades prácticas para articular y exigir colectivamente un sin

fin de demandas, las autoridades, salvo excepciones, están más preocupadas en evitar conflictos y enfrentar diferencias, que comprometerse en la construcción de un proyecto académico-cultural de envergadura.

Ahora bien, a diferencia de las líneas de investigación existentes sobre la dimensión de las prácticas escolares de los jóvenes universitarios, desarrolladas fundamentalmente en el extranjero, en el caso de las prácticas culturales es patente la ausencia de trabajos al respecto. Se trata de una problemática escasamente trabajada en el campo educativo, y en el caso mexicano era totalmente ausente.

Me interesó responder a la siguiente pregunta: ¿A cuántas ofertas culturales acostumbra asistir cada uno de los jóvenes universitarios?, así como: ¿Cuáles son los distintos tipos de oferta que consumen? Para ello, confeccioné dos índices, mismos que permitieron tener una visión del conjunto de las prácticas de consumo cultural, a partir de los cuales brindar una propuesta de perfiles de consumo y de esa manera inferir los distintos grados de *integración al sistema social* de la universidad en cada uno de sus tres planteles. Agrupé a la población en cuatro conglomerados, atendiendo al número de actividades culturales a las que tenían o no la práctica de acudir a su consumo regular, a saber:

Grupo 1: Jóvenes que no tienen la práctica regular de asistir a ninguna de las ofertas culturales de las que obtuve información a través del cuestionario que apliqué. Los jóvenes de este grupo tienen una *Integración Nula* a la oferta cultural.

Grupo 2: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir uno o dos tipos distintos de ofertas culturales cada ciclo escolar; este grupo tiene una *Baja Integración* a la oferta cultural.

Grupo 3: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir tres o cuatro tipos distintos de ofertas culturales. Los jóvenes de este grupo tienen una *Integración Media* a la oferta cultural.

Grupo 4: Jóvenes que tienen la práctica regular de consumir cinco o las seis ofertas culturales de las que recogí información. Los jóvenes de este grupo tienen una *Alta Integración* a la oferta cultural.

El análisis del índice de consumo cultural del conjunto de los jóvenes universitarios de la UAM y de los tres *campus* de la universidad arrojó resultados interesantes. A nivel global, el mayor porcentaje se concentró en el tercer grupo, al que denominé *Integración Media*; esto es, una población que asciende al 33% del total tenía la costumbre regular de

asistir de tres a cuatro ofertas culturales distintas. En segundo lugar, el 29% del conjunto, que corresponde al grupo de *Baja Integración*, participaba solamente de una o dos de las ofertas culturales que organiza la institución. En tercer lugar se localizaron los jóvenes con una *Alta Integración* cultural, ya que el 27% consumía regularmente cinco o seis ofertas culturales institucionales. Esto significaba que tres de cada diez jóvenes se encontraban ampliamente integrados a una zona importante del *sistema social* de la universidad, debido a las diversas prácticas de consumo cultural a las que acudían con alguna regularidad.

A su vez, los grupos de *Integración Media* y *Alta* representaban el 60%, es decir, un poco más de la mitad de los jóvenes de la UAM había encontrado en el espacio institucional una buena oportunidad para formar parte de la comunidad universitaria, generando identidades simbólicas culturales compartidas. A través del consumo cultural, una parte considerable de la comunidad estaba claramente integrada y era partícipe de un proyecto cultural. Este hecho destaca la relevancia del papel que cumple la difusión y extensión de la cultura al contribuir de manera sustantiva en la formación de los jóvenes como ciudadanos. No obstante lo anterior, es importante anotar la diversidad y heterogeneidad de formas de integración cultural de la comunidad, ya que existían signos de diferenciación y distinción entre sus miembros. Por ello, hay que mencionar que una proporción que ascendía al 11% del conjunto se distinguió del resto por no asistir a ninguna de las ofertas culturales institucionales.

Ahora bien, adicionalmente observé el tipo específico de oferta cultural que consumen los jóvenes universitarios. Pude así ampliar la visión en relación con los distintos patrones de consumo cultural existentes. No hay espacio suficiente en este texto para entrar en detalle, pero en general los jóvenes tenían como principales prácticas de consumo cultural: el cine, las exposiciones artísticas y los eventos musicales con grupos de rock, y en mucho menor medida conciertos de música clásica, eventos de danza y teatro.

De aquí surgió, al menos, una inquietud: ¿El diseño de la oferta cultural de la UAM y en general en las IES debería de ajustarse al tipo de consumo que más realizan y parecieran demandar los jóvenes universitarios? Una posible respuesta, de corte pragmático e inmediatista diría que sí, esto es, si los jóvenes universitarios no se sienten atraídos por la danza, el teatro, la música clásica o el jazz, sería mejor concentrar los



escasos recursos financieros en proporcionarles más eventos musicales, fundamentalmente de corte popular y moderno, así como funciones de cine. Sin embargo, una política de este corte impediría que la propia universidad ejerciera un papel destacado en la formación cultural y estética de sus jóvenes, mismos que, debido a la influencia de los medios de comunicación, son más propensos al consumo cinematográfico y a cierto tipo de eventos musicales. El papel de la difusión y extensión de la cultura al interior de la universidad tiene como uno de sus propósitos centrales formar jóvenes cultos, cuestión que puede alcanzar sólo a través del enriquecimiento del capital cultural de su comunidad, para lo cual tiene que ofrecer un amplio y diversificado abanico de ofertas culturales, aun si varias de ellas no sean muy atractivas para los sujetos, en gran medida porque han estado ausentes de su capital cultural.

La universidad es una institución cultural, motivo por el cual debe estar comprometida en hacer de la “difusión y extensión de la cultura” uno de los pilares de sus políticas hacia la comunidad universitaria. Se trata de una responsabilidad social que, además, debe estar enmarcada en la definición de políticas generales a nivel del conjunto de las universidades, estableciendo objetivos, metas y estrategias perfectamente definidas, sujetas a evaluación permanente e incorporando los intereses de los distintos sectores que conforman la comunidad universitaria.

Regreso a la problemática de los posibles factores que incidían para que los jóvenes universitarios se integraran o no tanto al *sistema académico* como al *sistema social* de la universidad. Como se recordará, cuando me referí al análisis del perfil socioeconómico y el capital cultural de los jóvenes, hacía mención del peso que se le ha otorgado al origen social de los sujetos estudiantiles como factor explicativo de los procesos y prácticas sociales que ocurren al interior de la institución escolar. Desde esta óptica, si los estudiantes provienen de familias de escasos recursos económicos, sus padres no cuentan con una alta escolaridad y tienen un bajo capital cultural en su estado objetivado, es explicable que dicha población no manifieste prácticas escolares que garanticen un desempeño y tránsito idóneo por los estudios profesionales. Se trata de una visión que tiende a negar cualquier capacidad personal a los sujetos educandos para que con su esfuerzo, dedicación y estableciendo estrategias diversas con sus grupos de pares y el profesorado, logren integrarse al *sistema académico* y al *sistema social* universitario. Una postura teórica que,

al atribuir al origen social de los jóvenes universitarios la causa que explica la diversidad de prácticas académicas de los mismos, conduce, casi irremediablemente, a la tesis de que poco o nada puede hacer la institución escolar para conseguir mejorar sus tasas de egreso, reducir los índices de reprobación y sobre todo formar mejores profesionistas, ciudadanos honestos, íntegros.

Desde perspectivas analíticas y métodos de investigación diversos, muchos especialistas han construido un campo de investigación que tiene, como eje central de sus postulados, el sostener que el éxito, fracaso y abandono de los estudios universitarios se explican por un sin fin de causas, algunas pueden provenir del origen social de los sujetos, pero muchas otras a procesos y prácticas sociales que se llevan a efecto al interior de las instituciones en las que se ven inmersos los jóvenes, desde que inician sus estudios profesionales, y a lo largo de su trayectoria educativa. De ahí que la pregunta eje que me formulé fue: ¿De qué depende la *integración* de los jóvenes universitarios al *sistema académico* y al *sistema social* de la institución que estoy investigando?

Para el análisis recurrí a los modelos de regresión logística, los cuales permiten relacionar varias variables al mismo tiempo para descifrar el peso que cada una de ellas tiene en el conjunto. En el caso de la integración al *sistema académico*, los resultados alcanzados mostraron que varias de las dimensiones incluidas en el análisis no fueron significativas, es decir, no se encontró relación. Ellas fueron el perfil socioeconómico, el capital cultural en su estado institucionalizado, la trayectoria escolar previa y el género.

En primer término, constaté que el perfil socioeconómico, para el conjunto de los jóvenes que permanecían en la UAM, no constituyó un factor significativo que repercutiera en el proceso de integración académica, esto es, provenir de familias de escasos recursos económicos no constituyó un factor que afectara la integración académica. En segundo lugar, el capital cultural en su estado institucionalizado tampoco fue un componente que influyera para que los jóvenes universitarios lograran mantenerse integrados al *sistema académico*. Con independencia de que la mayoría de la población proviniera de familias en que ambos padres no tuvieron la oportunidad de tener acceso a la educación superior, los jóvenes llevan a cabo una serie de prácticas escolares que les estaba garantizando no sólo permanecer en la universidad, sino formar

parte de los grupos de integrados, parcial o totalmente. Esto significa que aunque pueda sostenerse que no es lo mismo crecer en ambientes familiares donde los padres cuentan con estudios a nivel superior, que en aquellos donde no lo alcanzaron, en la práctica dichas diferencias no constituyen un factor que discrimine la posibilidad real de integrarse al *sistema académico* de la universidad. En tercer lugar, la dimensión de trayectoria escolar previa al ingreso a la universidad no resultó tener un efecto significativo sobre el nivel de integración académica de los jóvenes universitarios. La concepción de sentido común en la percepción de que las escuelas privadas marcan diferencias infranqueables en comparación con las públicas pierde sustento. En cuarto y último lugar, la condición de género tampoco fue un factor que permitiera explicar el hecho de que los jóvenes universitarios se integren al mundo académico de la universidad. Al menos en lo que se refiere al diferencial de prácticas escolares, en la institución escolar tanto mujeres como hombres han desarrollado las habilidades y capacidades suficientes para situarse e integrarse en igualdad de condiciones al *sistema académico*.

Las dimensiones que constituyeron factores significativos en el diferencial de prácticas escolares y, por ende, de la integración académica, fueron: el capital cultural en su estado objetivado, el consumo televisivo, las prácticas de consumo cultural al interior de la institución, la condición laboral, las prácticas pedagógicas del profesorado y la edad. Dimensiones que de manera compleja se entrelazan y se conforman como factores que permitieron explicar las distintas probabilidades para que los jóvenes se encuentren o no integrados al *sistema académico* de la UAM.

Aunque se puede sustentar que para poseer un capital cultural objetivado se requieren recursos económicos, el análisis indicó que el perfil socioeconómico y el capital cultural institucionalizado no constituyen factores sumamente relevantes en el proceso de integración. Lo importante es que los jóvenes universitarios y sus familias, mediante estrategias y sacrificios diversos y con diferenciales en los tipos de capitales objetivados cuenten con ello. La ausencia de espacio privado para estudiar, de equipo de cómputo, de conexión a internet, de impresora constituyeron un factor que incide negativamente en la integración al *sistema académico*.

En segundo término, aunque desafortunadamente no existen estudios sobre la recepción televisiva de jóvenes universitarios, los hallazgos de investigación en México y otros países sobre el consumo televisivo de

los niños, o de jóvenes que aún no llegan a la edad típica para estar en la universidad, han mostrado que existe relación entre el bajo desempeño escolar y el creciente número de horas que le dedican a ver televisión. De hecho, de acuerdo al análisis que efectué, existen mayores posibilidades de que los jóvenes no estén integrados en la medida que aumenta el número de horas que dedican a ver televisión.

No podemos perder de vista que los jóvenes de hoy son producto de la expansión de la importancia que la televisión adquirió desde la década de los ochenta. Nuestros jóvenes universitarios han crecido con las televisiones de control remoto y el consecuente *zapping*. El problema de fondo no es solamente que ellos vean o no televisión, si bien es cierto que su consumo es inferior a otros sectores de jóvenes, sino que siguen encontrando en sus productos cotidianos un espacio de formación cultural más atractivo que lo que la institución escolar ofrece en sus aulas, talleres y laboratorios. Pero no sólo se trata de la televisión, sino de un fenómeno social y cultural mucho más amplio que ha sido llamado la *zappingcultura*.

La *zappingcultura* es una manifestación indiscutible de un nuevo modo de comportamiento perceptivo de los sujetos cada vez más fragmentario. Los jóvenes que miran la televisión, particularmente los *videoclips* de sus grupos musicales o cantantes favoritos, sus *dvds*, que escuchan su música con su *i-pod*, los que navegan en el ciberespacio de las *webs*, el Facebook y el Twitter, los que juegan con su Playstation, los que *chatean*, los que *vitrinean*, los que *mensajejan*, se mueven en un mundo de concreción, de dinamismo, de fragmentación, de gratificación sensorial, emotividad y continua estimulación. Se trata de sujetos sociales que privilegian lo concreto sobre lo abstracto y lo sensitivo sobre lo reflexivo. Las identidades de los jóvenes universitarios se están definiendo en parte con los libros que leen, pero también en los programas de televisión que miran, en la música que escuchan, en el tipo de películas que ven, en los hipertextos multimedia por los que navegan. Por eso, la universidad necesita acercarse a sus consumos, para lograr entender las nuevas culturas juveniles, y a partir de ello construir modelos educativos alternativos.

La tensión entre los códigos de la academia, generalmente rígidos, fríos, estáticos, y los códigos flexibles, veloces, desestructurados con los que se desenvuelven los medios de comunicación como la televisión, el

cine, el video, el internet, es una realidad en la que se encuentran miles de jóvenes y ante la cual no se han construido alternativas educativas suficientemente eficaces. De hecho, de acuerdo a los resultados de nuestra investigación los jóvenes invierten más tiempo en mirar la televisión y hacer uso de internet para diversión, que el tiempo que emplean para estudiar, leer y hacer trabajos escolares fuera del aula. Por cada cuatro horas dedicadas a los medios electrónicos y de comunicación, los jóvenes destinan una hora al estudio fuera del salón de clase. Necesitamos conocer cómo los jóvenes se definen a sí mismos, en cada momento y por medio de cada una de sus múltiples presencias; teniendo en cuenta que en la universidad se difunden y fortalecen múltiples culturas juveniles, aunque a veces sean opuestas, o vayan en paralelo a la cultura universitaria que promueve el profesorado y las autoridades. Hasta ahora la institución escolar ha separado artificialmente el tiempo de aprender del tiempo de jugar, el tiempo del conocer y del construir del tiempo del ocio, como si en éste último no se construyera conocimiento. No se ha reparado en que los procesos educativos se realizan en cualquiera y cada vez más, justamente en lo que desde un sistema educativo tradicional se consideraría el tiempo libre o los escenarios no instituidos formalmente para la educación.

La mayor participación de la oferta cultural de la institución resultó ser otra dimensión muy importante que incide como factor significativo para que los jóvenes se integren al *sistema académico*, esto es, las posibilidades de integración académica son mayores en la medida que acuden a las actividades culturales que organiza la institución. Las prácticas de consumo cultural al interior de cada plantel son también espacios de socialización poderosos para facilitar el proceso de integración. En este sentido, la tan mentada formación integral de los estudiantes pasa obligadamente por la formación de sujetos cultos y conocedores de las distintas manifestaciones artísticas, así como por la capacidad institucional para incentivar la capacidad creativa y estética de los propios sujetos.

El impulso a la llamada tercera función sustantiva de la universidad, la “difusión y extensión de la cultura”, parece ser indispensable para conseguir que los jóvenes logren incorporarse a las exigencias de la vida académica. Para tal efecto, no basta con multiplicar el número de “actividades culturales”, como generalmente se le llama a la acción institucional en este terreno, sino que hace falta la formulación de una

política de formación cultural universitaria con objetivos y metas precisas, para la cual se necesita, también, voluntad política, organización y recursos financieros.

Por otra parte, llevar a cabo una actividad laboral a la que se le invierten pocas horas, pero vinculada con la carrera que estudian, contribuye de manera importante para que los jóvenes logren integrarse. En la medida que se incorporan a un mercado laboral donde vislumbran que su tránsito por el sistema educativo empieza a rendir frutos, al ocupar unas cuantas horas a la semana en actividades profesionales donde no sólo aprenden de la experiencia, sino que les permite obtener un ingreso económico independiente de la manutención familiar, su relación con la universidad tiende a modificarse. Se abre un proceso de mayor responsabilidad por los estudios, habida cuenta que ello repercute favorablemente en su futuro laboral. El trabajar de tiempo completo o medio tiempo no resultó ser un factor que repercutiera en la integración al *sistema académico*, aunque como logramos comprobar en un estudio posterior, sí constituye un factor que incide para el rezago escolar.

El tema de la edad resultó particularmente relevante, ya que pone en entredicho la visión instrumental del tránsito educativo continuo y sin interrupciones como garantía del buen desempeño académico y del éxito escolar. La integración académica es también un proceso en el cual el tiempo y la intensidad de la exposición desempeñan un papel destacado, por eso resultó que a mayor edad, mayores posibilidades de estar integrados. La noción del tiempo prevaleciente entre las autoridades educativas, anclada en una perspectiva organizacional donde los mejores resultados educativos se miden en función de que cada alumno transite y concluya sus estudios en el tiempo estipulado en el programa, parece toparse con una noción del tiempo distinta a la que miles de jóvenes universitarios tienen interiorizada.

En el fondo, se enfrentan dos concepciones acerca del rol de estudiante, por una parte la de la mayoría de las autoridades, y por otra la de un importante proporción de los propios jóvenes universitarios. Para la institución, el estudiante es aquel que tiene como único propósito en la vida el cursar su carrera en cuatro años, con independencia de los factores que contribuyen o no a lograrlo. Cada alumno que es aceptado en la universidad es pensado como un sujeto que se introduce en una especie de túnel unidireccional, terso, sin aristas, ni huecos, ni tropiezos.

Sin embargo, para un importante sector del estudiantado la visión del tiempo que posee tiene como código de referencia el “saber esperar”, el “cuál es la prisa”.

Las autoridades de la universidad están inmersas en una especie de obsesión tecnocrática por la eficiencia universal, haciendo caso omiso de las formas diversas de comprensión del mundo de los jóvenes, pasando por alto que las prácticas educativas son prácticas sociales, sometidas a las mediaciones interpretativas diversas de los agentes que las personifican. No obstante, resulta paradójico que mientras las autoridades responsables de dirigir, planificar y organizar la enseñanza trabajan cada ciclo escolar con códigos marcados por la racionalidad instrumental del uso del tiempo, de los tránsitos pautados por el curriculum a los cuales deben ajustarse los estudiantes, las mismas disposiciones reglamentarias permiten que estos últimos realicen sus prácticas educativas con códigos ampliamente marcados por la ramificación de estrategias, y a las cuales se les ha prestado poca o nula atención analítica; y en el momento que se pone interés, se simplifica la problemática, al punto de que tipifican como “irregulares” a los alumnos que no llevan el curriculum tal y como está plasmado en el papel. El estudiante ideal en el que permanentemente piensan las autoridades es una especie humana que no es fácil encontrar.

El último factor que resultó ser significativo para que los estudiantes logren integrarse al *sistema académico* fue el profesorado. En el cuestionario, incluí un importante conjunto de preguntas para que los jóvenes proporcionaran sus puntos de vista sobre el quehacer de los docentes con los que habían tomado clases. Cuestiones como asistencia y puntualidad, si exponían el programa del curso y los mecanismos de evaluación al principio del ciclo escolar, si dictaban en clase, si aceptaban críticas a sus puntos de vista, si organizaban dinámicas de grupo, si los asesoraban fuera del aula, si fomentaban la cooperación entre sus estudiantes, entre muchas otras preguntas, me permitieron construir una visión del estudiantado sobre sus profesores. En general, la opinión de los estudiantes estuvo dividida, esto es, si bien para la mayoría de ellos sus profesores realizaban adecuadamente su labor docente, cerca de una tercera parte apreciaron que los docentes no cumplían a plenitud su tarea educativa. El resultado del análisis mostró la existencia de una relación relevante entre la opinión que tenían del profesorado y su nivel de integración académica; en la medida en que los jóvenes universitarios

tenían una mejor opinión de los docentes, era mayor la posibilidad de estar integrados, y a la inversa.

En síntesis, el desconocimiento de las distintas y múltiples racionalidades con la que operan los jóvenes universitarios en sus prácticas escolares, así como de los factores que inciden de manera articulada en el proceso de integración académica, ha impedido que se instrumenten políticas específicas que atiendan la diversidad y heterogeneidad social en que se manifiestan, más aun cuando predomina la visión según la cual los problemas que obstaculizan que los alumnos se integren a la vida académica son debidos a factores exclusivamente externos a la propia institución. Como he tratado de mostrarlo, considerando los límites de la información con la cual trabajé, la realidad es mucho más compleja de lo que generalmente suponemos. De manera cambiante en el tiempo, a nivel de toda la UAM y de cada una de las IES, existen diversos factores, tanto internos, como externos que contribuyen a explicar la complejidad de los procesos de integración académica. Por ello, cualquier política institucional en este terreno debe tener como punto de partida la diversidad y heterogeneidad de eso que llamamos comunidad estudiantil.

Repaso brevemente los factores que influyeron en la integración al *sistema social* de la universidad. A nivel del conjunto de la población estudiada, varias de las dimensiones no significativas corresponden al origen social de los sujetos. De manera similar a los hallazgos que expuse en relación a la integración académica, de nueva cuenta el perfil socioeconómico y la trayectoria escolar previa no fueron factores.

Por su parte, el nivel de capital cultural en su estado objetivado, que había sido una dimensión significativa en la integración académica, resultó no serlo para diferenciar la integración cultural de los jóvenes. La posesión en casa de bienes culturales relacionados con la vida académica, como son libros especializados, enciclopedias, diccionarios, equipo de cómputo, conexión a internet, no constituyeron un factor que me explicara los distintos niveles de integración a la oferta cultural institucional. Pero a diferencia de lo ocurrido en la integración académica, el capital cultural en su estado institucionalizado -la educación de los padres- sí resultó ser un factor que contribuyó a una mayor integración cultural. De los diferentes indicadores que nos permiten observar hasta qué punto el origen social de los sujetos favorece una mayor integración cultural a la universidad, la escolaridad de los padres fue la única dimensión que



incidió para explicar el nivel de integración al *sistema social*. En consecuencia, los jóvenes que crecieron con padres que tuvieron acceso a la educación superior, que han sido socializados en un mundo cultural más amplio, tienen mayores probabilidades de estar integrados.

En segundo lugar, tres variables que se relacionan plenamente con el uso del tiempo, como son las horas de trabajo a la semana, el tiempo de traslado a la UAM y las horas de clase a la semana, tampoco establecieron signos claros de distinción que regule el diferencial de las prácticas de consumo cultural. Con relativa independencia del tiempo que invierten los jóvenes universitarios en tomar sus clases, en trasladarse a sus casas o a sus trabajos, en general, quienes muestran interés y disposición, ajustan sus propios horarios y responsabilidades personales, laborales, escolares y familiares para ser partícipes regulares de la oferta cultural universitaria.

En tercer lugar, el consumo televisivo tampoco resultó ser significativo. A diferencia de lo ocurrido en la integración académica, donde a mayor número de horas de consumo televisivo a la semana, menores eran las probabilidades de llevar a cabo plenamente diversas prácticas escolares, en el caso de la integración cultural, la exposición a la televisión no fue un componente que repercutiera negativamente. Esta situación puede deberse al hecho de que buena parte de las actividades programadas en las tres unidades se llevan a cabo entre las 13 y las 16 horas; zona horaria en la que la gran mayoría de los estudiantes se localizan en los *campus*, de tal forma que la oferta cultural de la UAM no compite con la oferta televisiva que acostumbran ver los jóvenes universitarios.

Además de la escolaridad de los padres, los factores que resultaron ser significativos para explicar la integración al *sistema social* de la universidad fueron la edad, la opinión que tienen sobre la oferta cultural institucional, el nivel de consumo cultural externo a la universidad y el nivel de integración al *sistema académico* de la propia UAM. Una breve reflexión al respecto de esos factores es que, a diferencia de lo que encontré en el caso de la integración al *sistema académico*, sí se considera la edad como un indicador del tiempo que han permanecido en la institución, la probabilidad de que los jóvenes participen de la oferta cultural de sus respectivas unidades es menor conforme se tiene más edad. Los resultados obtenidos indicaron que los jóvenes se integran más rápidamente al *sistema social* de la universidad, en comparación con el tiempo

que invierten para integrarse al *sistema académico*, el cual tiene ritmos y tiempos más pausados y prolongados, así como reglas más difíciles de discernir. La menor exposición de los jóvenes universitarios a la oferta cultural de la universidad es explicable en la medida que los intereses de los jóvenes se van modificando con el transcurso del tiempo dentro de la institución. En tanto que las exigencias académicas aumentan hacia el final de la carrera, debido sobre todo a la necesidad de realizar un “proyecto terminal” o tesina, el Servicio Social, así como los compromisos laborales y familiares de muchos de ellos, el tiempo de exposición que invierten en sus prácticas de consumo cultural tiende a ser menor.

La dimensión de consumo cultural a la oferta extrauniversitaria resultó ser significativa. De esta forma, la probabilidad de ser un joven integrado al *sistema social* de la UAM, es mayor si se tiene el *habitus* de llevar a cabo regularmente prácticas de consumo cultural externo, en comparación con los que no lo hacen. A mayor diversidad de prácticas de consumo cultural efectuadas fuera de la UAM, mayor es la posibilidad de que los jóvenes tengan una plena integración cultural a la institución.

Por su parte, las opiniones de los jóvenes sobre las distintas ofertas culturales de sus unidades también fue un factor significativo. Los jóvenes universitarios no son consumidores pasivos, construyen sus propias valoraciones sobre el tipo de oferta cultural y, en la medida que la sancionan, procuran su consumo o simplemente la evitan. Pese a la importancia que tiene la apreciación que los sujetos se construyen sobre la oferta cultural institucional para participar regularmente de ella, fue de llamar la atención la ausencia de estudios emprendidos por las autoridades universitarias para conocer a sus públicos. La investigación realizada expresa la importancia de emprender estudios sobre la opinión de los jóvenes universitarios acerca de la oferta cultural de las IES.

La dimensión de integración al *sistema académico* también fue un factor significativo, esto es, la probabilidad de estar integrado al *sistema social* aumentaba si los jóvenes se encontraban integrados al *sistema académico* de la universidad. Si como señalé, la probabilidad de estar integrado al *sistema académico* aumenta en la medida que se participa de la oferta cultural de la UAM, en sentido inverso, la probabilidad de estar integrado al *sistema social* de la universidad es mayor si se está integrado al *sistema académico*. Este resultado apunta a la necesidad

impostergable de modificar la visión institucional de considerar a los sujetos que cursan una licenciatura como simples estudiantes.

Entrelazadas de manera compleja, con ritmos, tiempos y espacialidades distintas, las prácticas sociales asociadas al trabajo escolar y las relacionadas con el consumo cultural interno, constituyen una dualidad que permite la identificación y construcción de diversos perfiles de sujetos que se materializan en la existencia de múltiples y heterogéneos sectores de sujetos sociales que conforman la llamada comunidad universitaria.

La universidad tiene que interactuar de una manera más imaginativa con su diversa población estudiantil desde el primer día que pisan las instalaciones, poniendo especial atención a los sectores que ingresan en condiciones de desigualdad en sus competencias culturales: los hijos de padres sin estudios superiores, los jóvenes que provienen de escaso capital incorporado; pero también tiene que diseñar políticas específicas de acuerdo con los procesos múltiples de transición y maduración que experimentan los jóvenes en el transcurso de los años que permanecen en la institución. La mayoría de los jóvenes universitarios invierten entre cinco y siete años de su vida para cursar una licenciatura, tiempo definitivo para conformar las identidades individuales y grupales de los sujetos jóvenes que serán el futuro del México del presente siglo, motivo por el cual es preciso afinar nuestra mirada en un grupo social altamente heterogéneo, pese a ser identificados todos como estudiantes de la universidad.

Mi mirada analítica ha pretendido abrir el estudio de algunas dimensiones acerca de los sujetos que denominamos jóvenes universitarios. Reconocer, identificar e interpretar la multiplicidad de prácticas y mediaciones que ocurren en la realidad educativa, así como al conjunto de transiciones en las que se ven envueltos ha sido mi objetivo. Mi propuesta no es exhaustiva y tampoco la única posible, por tanto es limitada, pero espero estar contribuyendo a la producción de conocimiento nuevo acerca de uno de los sujetos protagonistas de la universidad.

V.

Procedo ahora a relatar mis estudios y propuestas más recientes. Cuando estaba en la etapa final de redacción de la tesis doctoral, les propuse a las autoridades de la UAM-Azcapotzalco un proyecto de largo aliento denominado “Trayectorias escolares y culturales de los estudiantes”, el cual fue bien recibido y lo inicié en 2003, mismo que se mantiene vigente a la fecha. Un proyecto al que se asoció la Unidad Xochimilco en 2004 y la Unidad Cuajimalpa en 2006 y del que fui responsable, aunque desgraciadamente las autoridades en turno no le dieron continuidad. Un proyecto de investigación institucional que actualmente realizo en la Universidad Autónoma de Yucatán.

El proyecto se enmarca dentro de los trabajos de investigación educativa que pretenden conocer las trayectorias escolares de los jóvenes universitarios. Esto significa hacer un seguimiento longitudinal a la totalidad de los estudiantes, desde el momento de su ingreso hasta la culminación de su licenciatura prevista en cuatro años, de acuerdo a los planes y programas de estudio establecidos por la institución. Las bases de datos que se crean de cada generación, cada año, están a disposición de cualquier interesado que las solicite. Los resultados del proyecto que he realizado han sido publicados en dos libros por la UAM-A y Eón editores; el primero de ellos en 2005 titulado *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*, y el segundo publicado en 2009 intitulado *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. El primer libro muestra la primera fase de la investigación donde reporto a la generación que ingresó en mayo del 2003 y que cumplió un año de estancia en la UAM en 2004. El segundo se refiere a la misma generación, cuando teóricamente debieron haber concluido sus estudios en 2007.

Los trabajos de investigación más relevantes sobre trayectorias escolares toman como características originarias e iniciales de los estudiantes indicadores como nivel socioeconómico, el sexo, la condición laboral, el estado civil, la educación de los padres, el promedio y el tipo del bachillerato del que proceden, así como el puntaje alcanzado en el examen de admisión a la universidad, entre otros. Una diferencia de fondo de mi perspectiva de estudio, en comparación con esos trabajos, es que

incorporo, además de los indicadores descritos, y como parte del perfil de ingreso de los alumnos, las diversas prácticas académicas y culturales que realizaban durante el bachillerato, tal y como lo hice también en el estudio de las universidades tecnológicas. Es una dimensión de análisis que permite observar otras características de la población que ingresa a la institución, así como descifrar la continuidad o modificación de las prácticas experimentadas entre un nivel educativo y otro.

Una segunda diferencia es que mi estudio pretende realizar cortes transversales en cinco momentos temporales: el ingreso, al término del primero, del segundo, del tercero y cuarto años de estudios. En cada uno de dichos cortes aplicamos un cuestionario. Esta perspectiva metodológica tiene por objeto adentrarse a los procesos, prácticas sociales, lógicas de acción, estrategias y opiniones que sobre diversos ámbitos desarrollan los jóvenes universitarios durante cuatro años de sus vidas.

Una perspectiva de trabajo que también busca identificar algunos cambios de carácter estructural que ocurren entre algunos sectores, por ejemplo, la condición laboral, el estado civil, las condiciones de estudio en sus hogares. Igualmente, construyo perfiles de integración tanto al *sistema académico* como al *sistema social* y sus transformaciones con el paso del tiempo. Además, se lleva un registro y seguimiento puntual, anual, al desempeño académico conseguido -promedio de calificaciones- y el grado de avance de los créditos cursados por todos los alumnos y en cada una de las licenciaturas y divisiones académicas. Estas últimas dos problemáticas no las había tratado en los anteriores trabajos. Incluí preguntas sobre algunas prácticas de consumo cultural que los alumnos realizan en su estancia universitaria, lo que constituye otra diferencia con respecto a otros investigadores en el enfoque que utilizo desde que inicié mi línea de investigación. Adicionalmente llevé a efecto un conjunto de entrevistas a los jóvenes con objeto de enriquecer la mirada analítica.

Procedo a resumir los principales hallazgos publicados en el primer libro y que se refieren al primer año de licenciatura de una generación. Aunque el proyecto no tiene como objetivo hacer un seguimiento de los estudiantes que abandonan la institución -por cierto una temática que urge abordar-, una aproximación parcial consistió en observar algunas de sus características cuando fueron admitidos.

Debido a que en la UAM existen diversas formas de seguir formando parte de la institución sin necesidad de renunciar o darse de baja, y así

poder lograr obtener el grado de licenciatura hasta doce años después de haber sido admitido, no es posible tener plena certeza de que todos los estudiantes de la generación estudiada que no se inscribieron en la primavera del 2004, hayan desertado de sus estudios de manera definitiva. No obstante, sí se puede aproximar a construir una caracterización global de aquellos que, al cumplir un año de haber sido admitidos, no se inscribieron a materia alguna. El total de alumnos a los que no se les aplicó el cuestionario un año después de haber ingresado fue de 231, lo que representa al 20% del total. De ellos, al 95% no se les encuestó porque no acudieron a reinscribirse, el resto se trata de estudiantes que se les dio de baja reglamentaria o se cambiaron de unidad.

Repasemos inicialmente cuál era la situación de los estudiantes no inscritos un año después. En primer lugar, el 19% estuvo inscrito los tres primeros trimestres, pero al pasar al cuarto ya no lo hizo. En segundo lugar, el 23% de los casos permanecieron activos en la unidad sus dos primeros trimestres pero luego ya no se reinscribieron. En tercer lugar, existía una importante proporción que solamente estuvieron inscritos en el primer trimestre al que fueron admitidos, proporción que ascendió al 58% del total de los no inscritos de la generación y correspondía al 11% del total de la generación. Si bien no se puede asegurar que se trata de jóvenes que hayan desertado de la educación superior, sí puede afirmarse que abandonaron, al menos temporalmente, sus estudios en la UAM-A.

¿Cuáles son algunas de las características de los estudiantes no reinscritos? En primer lugar, la mayoría había declarado que trabajaba al momento de ingresar a la UAM: 57%, proporción 14 puntos porcentuales por arriba del conjunto de alumnos admitidos de la generación. Esta situación puede ser uno de los factores que expliquen su salida de los estudios universitarios. En segundo lugar, 12% declaró estar casado o en unión libre al ingresar, 5% por arriba del promedio de la generación. Quizá éste es otro factor que incidió en su salida. En tercer y cuarto lugar, no encontré diferencias en cuanto al promedio de calificaciones del bachillerato, ni por haber estudiado en escuelas públicas o privadas. En quinto lugar, es perceptible la diferencia existente en el puntaje obtenido en el examen de selección entre los jóvenes que no se reinscribieron y los que sí lo hicieron. Mientras que entre los primeros el 43% obtuvo un puntaje Bajo, entre los segundos el porcentaje fue de 32%. En cuanto a puntajes

Altos, la proporción de los no reinscritos ascendió a 15%, mientras que los que se reinscribieron fue de 24%. El puntaje del examen de selección pareciera ser un relativo buen predictor del desempeño escolar, de tal manera que éste puede ser otro factor de abandono o deserción escolar, es decir, existen mayores probabilidades de que los jóvenes se vayan de la UAM si su puntaje es Bajo en el examen de selección.

En sexto lugar, llamó la atención que en cuanto a la escolaridad de los padres, la proporción de los jóvenes no reinscritos con padres y madres con estudios superiores es mayor en comparación con la educación lograda por los padres de los re-inscritos; esto es, mientras que de los primeros el 38% provenía de padres con estudios superiores, en los segundos es de 31%. Para las madres, en los primeros era del 20% y en los segundos, los que continuaban activos, era del 12%. A manera de hipótesis a comprobar, es posible pensar que para ciertos sectores de jóvenes que provienen de familias con mayor capital cultural, la UAM es un espacio educativo temporal y que, una vez obtenida la posibilidad de cambiar de institución los jóvenes lo hacen. En séptimo lugar, encontré variantes en las características socioeconómicas entre ambas poblaciones. Para no entrar al detalle, simplemente señalar que los jóvenes no reinscritos, en general, contaban con mejores condiciones económicas para sus estudios universitarios, es decir, una parte de los jóvenes que abandonaron o suspendieron sus estudios provenían de familias con un relativo mayor capital económico y cultural y, en consecuencia, los alumnos que permanecieron activos después de un año fueron aquellos que se caracterizaban por un perfil económico y de capital cultural menor.

De la población que se mantuvo en activo, en general, el perfil sociodemográfico y socioeconómico de los estudiantes de la generación no fue muy distinto al que encontré en mis trabajos previos de la UAM, motivo por el cual no me detendré en ello. Lo primero que quisiera exponer es en qué medida las prácticas académicas y de consumo cultural de la población desarrolladas en la universidad sufrieron cambios y en qué sentido, en relación al bachillerato. Una temática que había abordado en el caso de las universidades tecnológicas y que me interesaba observar ahora en el caso de la UAM.

Lo primero que saltó a la vista es que en los doce indicadores de prácticas académicas y hábitos de estudio por parte de los estudiantes se manifestó, en distintos grados pero de manera más aguda entre los

que cursaban alguna de las licenciaturas de ingeniería, un descenso en el nivel de frecuencia con la que las realizaban en comparación con el bachillerato. Se trataba de un panorama funesto para la unidad. Los estudiantes no sólo no mejoraron ni mantuvieron sus *habitus* escolares en el transcurso de un año, sino que empeoraron, lo que pone en entredicho nuestro sistema educativo superior en su conjunto, pues recordarán que la misma problemática encontré en las universidades tecnológicas.

Es cierto que mi análisis se circunscribió a una generación, con lo cual habría que ser cuidadosos en extrapolarlo a todas las generaciones actuales, pero no por ello pude dejar de señalar que, sin duda, la universidad no estaba cumpliendo a plenitud con su función educativa. Mal haríamos en atribuirles exclusivamente a los estudiantes los magros resultados. Las autoridades y los académicos también somos responsables de ello. En este sentido, invitaba desde mi espacio laboral a la urgente reflexión para diseñar diversas políticas institucionales que atendieran a la brevedad la problemática. Por desgracia encontré poco eco a mis inquietudes, en gran medida debido a que los académicos y las autoridades parecieran estar más interesados en “avanzar” en los indicadores de número de doctores, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, poseer perfil PROMEP, aumentar la proporción de los llamados Cuerpos Académicos Consolidados, entre otros, que poner atención a los estudiantes.

La falta de integración al *sistema académico* de la universidad para importantes sectores de estudiantes de dicha generación encontró su correlato en su trayectoria escolar, ya que el 32% de la población acreditó menos de la mitad de las materias que de acuerdo a sus respectivos Planes de Estudio debieron haber realizado; más aún, sólo el 21% había cubierto la totalidad de los créditos previstos en sus Planes de Estudio. Tomadas las tres divisiones en su conjunto, aun con sus diferencias, es una realidad que los tiempos curriculares por los que estaban transitando la generación estaban muy lejos de ajustarse a los tiempos curriculares previstos por la institución. Para los estudiantes, lo normal es ser un estudiante irregular, según la terminología de las autoridades, mientras que para éstas lo normal debiera ser que la gran mayoría de los alumnos fueran regulares, esto es, llevar una trayectoria continua. La universidad que viven los estudiantes es muy distinta a la universidad que quisieran las autoridades, y a la gran mayoría de los académicos les tiene sin cui-



dado, los cuales están más preocupados y ocupados en la investigación y en publicar para lograr mayor prestigio e ingresos económicos que atender a los estudiantes.

En el caso de esta investigación, procedí también a una revisión mínima del perfil de los docentes que impartieron clases a la generación en su primer año. Sin duda, el papel que llevan a cabo los profesores puede constituirse en un factor que contribuya positivamente o repercuta negativamente en los procesos de integración al *sistema académico* de la universidad, como lo mostré en mi tesis doctoral.

Es común escuchar en amplios sectores de los académicos que dar clases en el primer año es un castigo o un sacrificio. Entre las razones que se arguyen es que los grupos son muy numerosos. Impartir docencia en el primer año de las licenciaturas significa controlar, revisar, corregir trabajos, aplicar muchos exámenes y calificar a numerosos alumnos. Otro argumento, se dice, es que los estudiantes no tienen aún idea de la universidad, son todavía muy “preparatorianos”, hay que enseñarles desde cómo hacer una cita bibliográfica, cómo se empuña un portaminas, cómo se usa el cúter, cómo manejar los insumos de laboratorio, cómo hablar en público, etcétera. Por estas razones, muchos profesores que tienen una contratación por tiempo indeterminado o definitiva, además de ser en su gran mayoría los de mayor antigüedad, que tienen mayores niveles formativos al contar con estudios de posgrado y que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, se resisten, o se niegan, a dar clases en dicho nivel, prefiriendo hacerlo en trimestres más avanzados o incluso se “fugan” a la docencia de posgrado. Una reflexión sobre las distancias generacionales entre estudiantes y docentes puede consultarse en mi artículo "Nuestros alumnos y profesores: contrastes generacionales" (De Garay, 2004b).

Para ciertas autoridades educativas, algunos sectores del profesorado y muchos estudiosos del tema educativo, entre los cuales me incluyo, consideramos muy importante que en el primer año de la carrera los estudiantes reciban clases por parte de los profesores más formados y con mayor experiencia. Apreciamos que los altos índices de reprobación, deserción y abandono escolar se podrían reducir si los docentes con mejores credenciales académicas se abocaran a dar clases en ese nivel. Los datos obtenidos me permitieron concluir que en todas las licenciaturas existía una tendencia general a que los académicos con el mayor perfil

formativo, con más experiencia, con pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, no se involucraban en la docencia del primer año, justo en el nivel donde son mayores los índices de deserción y reprobación de los alumnos.

Por lo mismo, propuse que era necesario propiciar una mayor rotación de los profesores en todos los niveles de las licenciaturas, que debería ser una política regular en la unidad. Bien harían los académicos con doctorado y miembros del Sistema Nacional de Investigadores que imparten clases en los últimos trimestres, y que permanentemente se quejan, muchas veces con razón, del bajo nivel de sus estudiantes, en dar clases en el primer año para elevar la calidad formativa de los jóvenes, además de percatarse, con conocimiento de causa, de las deficiencias académicas y culturales con las que llegan a la universidad.

Ahora bien, de los ocho indicadores que tenía en relación a la diversidad de prácticas de consumo cultural, atendiendo a la oferta institucional, si bien se mantuvo la constante de que los estudiantes se inclinaban más por el cine y los conciertos de música popular, y en considerables sectores eran escasas o ausentes dichas prácticas, en comparación con lo que hacían en el bachillerato, se encontraron incrementos significativos en su consumo. Si se recuerda, varios de los indicadores relativos a las prácticas académicas que los alumnos llevaron a cabo en su primer año en la universidad mostraron un decremento en su regularidad en comparación con el bachillerato. En el caso de las prácticas de consumo cultural ocurrió el fenómeno inverso, esto es, la mayoría de los estudiantes aumentó su nivel de consumo a diferencia de lo que acontecía en el bachillerato. Una realidad que refleja que para importantes sectores de jóvenes, la universidad resulta ser un espacio más atrayente por su oferta cultural que por el *sistema académico* propiamente dicho, al menos en el primer año de estudios.

Por ningún motivo considero que estos resultados debieran traducirse, como lo he escuchado en varias instituciones de educación superior, en una política que limite la oferta cultural universitaria con objeto de que los alumnos se concentren en sus actividades académicas, que no tengan “distractores” (sic). Como lo he mostrado, las prácticas de consumo cultural en importantes sectores de estudiantes contribuyen a lograr un mejor proceso de integración al *sistema académico*, así como trayectorias y desempeños escolares adecuados.

Insisto en que el consumo cultural que realizan los jóvenes universitarios dentro de la institución desempeña un papel fundamental para lograr paulatinamente su integración a la vida académica; por lo mismo, la universidad no puede darse el lujo de descuidar la atención a esta función sustantiva. No se trata simplemente de atiborrar a los jóvenes de actividades culturales, el reto es construir un programa institucional que, incorporando los intereses e iniciativas de los propios estudiantes, así como a las divisiones académicas, la difusión y extensión de la cultura adquiera un sentido y una perspectiva que contribuya a la integración de la comunidad estudiantil a las IES.

En el último capítulo del libro al que he hecho referencia en estos últimos párrafos expongo una serie de propuestas adicionales a las que he comentado a lo largo de este escrito, pero haré mención de ellas más adelante. Procedo a comentar el segundo libro donde pretendí ofrecer una mirada a lo ocurrido a esa generación que ingresó en 2003 al cabo de cuatro años de estudios de licenciatura, esto es, al momento en que formalmente, de acuerdo a los planes y programas de estudio aprobados por la universidad, debieron haber concluido la totalidad de sus créditos de licenciatura: mayo del 2007. En este sentido, la finalidad fue mostrar algunas características y el comportamiento global de la generación y su situación escolar después de cuatro años de haber iniciado sus estudios universitarios, haciendo algunas comparaciones con el perfil que esa generación tenía al momento del ingreso.

De esta forma, el producto de la investigación realizada durante cinco años, se suma a los esfuerzos que varios investigadores vienen efectuando desde diversos ámbitos institucionales para contribuir al conocimiento de los estudiantes universitarios en el país, y así dotar a las instituciones de mayores elementos para el diseño y desarrollo de políticas que permitan mejorar la calidad de los procesos educativos.

En la gran mayoría de los trabajos publicados por quienes nos dedicamos al conocimiento de los estudiantes, existe un consenso implícito acerca de la noción o concepto de trayectoria escolar, lo que nos ha permitido hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción las condiciones de vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas que se ponen

en juego conforme a la autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de sus propias trayectorias escolares.

El sistema educativo es portador de un conjunto de representaciones simbólicas que suponen rutas normales, a partir de una particular geometría escolar: escaleras, pirámides, cúspides. Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los viajeros, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se aprecia como déficit, como desvío, anormalidad. En este contexto, mis trabajos pretenden invitar a construir una mirada analítica más compleja del fenómeno de las trayectorias escolares, que buscan aproximarse al conocimiento de las distintas formas en que se configuran las trayectorias de los jóvenes universitarios.

Una primera aproximación global a la generación consistió en agruparla de acuerdo a su condición educativa legal. El primer dato que saltó a la vista es que sólo el 5% de la generación logró concluir en tiempo y forma su licenciatura -doce trimestres-, es decir, una mínima proporción de la población consiguió ajustarse plenamente al diseño de sus planes y programas de estudio. Esta realidad es apabullante, manifiesta, entre muchas otras cosas, la enorme distancia que existe entre lo que una institución prevé en sus diseños curriculares, lo que planea e instrumenta para propiciar su cumplimiento y lo que ocurre con la realidad educativa de los jóvenes universitarios que son admitidos cada ciclo escolar. Como lo he señalado, la noción del tiempo de las instituciones es muy distinta a la noción del tiempo que impera entre los jóvenes universitarios.

El problema es mayor si se considera que varias de las políticas públicas de la Secretaría de Educación Pública del país, así como los criterios de evaluación con los que trabajan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y las distintas agencias acreditadoras, reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), se fundan en el supuesto de que los estudiantes universitarios se incorporan, transitan y culminan sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de estudio que definen las instituciones. El rezago, el abandono y la deserción son fenómenos educativos que predominan en nuestro sistema de educación superior, y de los cuales es ineludible hacerse cargo para comprender y explicar sus motivos, cuestión que no parece estar suficientemente presente en la política educativa.

Pero, ¿dónde estaba el restante 95% de la población de la generación que no concluyó sus estudios universitarios? Una proporción que ascendió al 7% se dio de baja voluntariamente de la universidad o causaron baja reglamentaria, esto es, dejaron de ser alumnos y no pueden volver a serlo salvo que realicen de nuevo el Examen de Selección. Por su parte, un 19% había perdido temporalmente su calidad de alumnos al no haberse inscrito a ninguna materia durante seis trimestres consecutivos, conforme lo establece la Legislación de la UAM, lo que podría denominarse como un abandono temporal de sus estudios. Un pequeño grupo que ascendía al 1% pese a que se inscribieron, es decir, eran alumnos activos, no fue posible aplicarles el cuestionario. Y finalmente, un porcentaje de 53% de la generación aún permanecía en activo cursando sus estudios de manera regular, mismos que sí contestaron el cuestionario y todavía no habían concluido sus créditos totales.

En resumen, se trataba de una generación con una bajísima proporción de estudiantes que concluyó en tiempo y forma su licenciatura de acuerdo con lo previsto en los planes y programas de estudio aprobados; un considerable porcentaje había perdido su calidad de alumno o estaba cerca de perderla; una pequeña proporción causó baja reglamentaria; y una mayoría que aún se encontraba transitando con diversos ritmos de avance el currículum de sus licenciaturas, lo cual es un serio problema institucional que al parecer no vislumbran las autoridades, porque el cálculo de egresados que llevan a cabo, al igual que todas las IES, no lo hacen sobre la base de cohortes generacionales.

¿Cuál era el perfil de los estudiantes que concluyeron su licenciatura en cuatro años en comparación con los que continuaban sus estudios? En relación con sus características que tenían desde que ingresaron a la UAM, una proporción relativamente significativa poseía un promedio de bachillerato de nueve o más y un considerable porcentaje había alcanzado buenos puntajes en el Examen de Selección. Sus perfiles sociodemográficos eran similares a los que no concluyeron sus estudios, pero dos rasgos muy importantes fueron que la gran mayoría había tenido beca PRONABES y que se caracterizaron por estar parcial o totalmente integrados al *sistema académico* y *social* de la universidad, lo que mostraba la pertinencia de mi enfoque de investigación.

Ahora bien, del conjunto de estudiantes que permanecía en la universidad, el 53% declaró que trabajaba además de estudiar, lo que sin

duda repercutió en su avance curricular. Hay que destacar que varios investigadores hemos repetido en diversos foros, artículos y libros que una importante proporción de los jóvenes que cursan una carrera universitaria combinan sus estudios con la realización de actividades laborales de distinto tipo e intensidad horaria. Por esta condición, es prácticamente imposible considerarlos o suponer que se comporten como estudiantes de tiempo completo y exclusivo, y en consecuencia exigirles para que logren transitar por la universidad en línea recta y a una velocidad que se ajuste a lo establecido en los planes y programas de estudio.

De tal forma que las autoridades de las instituciones educativas públicas se encuentran atrapadas entre dos realidades y lógicas difíciles de conciliar. Por una parte, la que proviene de la Secretaría de Educación Pública que ha venido condicionando parte de los recursos financieros que se destinan a las universidades dependiendo de la mayor eficiencia terminal de sus estudiantes, esto es, un solo camino, una sola ruta; y por otra parte, los tiempos y lógicas que sectores importantes de alumnos imprimen a sus trayectorias escolares, es decir, distintos caminos, diferentes rutas. Y aunque el PRONABES ha intentado paliar el abandono y rezago escolar en el subsistema público, su cobertura es aún limitada y en muchos casos el monto de la beca resulta insuficiente para que enfrenten sus necesidades.

Las razones que los propios sujetos atribuyeron a su rezago escolar fueron diversas, iban desde consideraciones sociales y personales como el trabajo, problemas de salud, los hijos, hasta asuntos que imputaron a la organización curricular y a la administración universitaria propiamente dicha. Aunque pueden existir varias razones que se conjugan para que los alumnos expliquen su rezago escolar, les solicité que señalaran la que consideraban la primordial, la más importante. La respuesta que concentró al mayor porcentaje fue el hecho de que ser estudiantes-trabajadores (31%), seguida por problemas de seriación entre las materias (25%) y por falta de cupo en los grupos que se ofertaban de las materias (18%). Si se suman estas dos últimas respuestas, encontramos que el 43% de alumnos indicaban como principal razón de su rezago las condiciones que les ofrece la propia institución, situación que evidenció la responsabilidad que la universidad tiene para contribuir a ello, situación que debería erradicarse en todas las IES.

Dando seguimiento a las prácticas académicas y de consumo cultural, y contrastando con lo que había revelado el estudio en su primer año de licenciatura, en general me encontré que los distintos indicadores tendieron a mejorar, si bien no de manera espectacular. Sin embargo, lo importante a destacar es que en con el paso del tiempo transcurrido posteriormente al primer año, los estudiantes consiguen integrarse paulatinamente al sistema *académico y social* de la universidad, si bien no en la misma medida que los estudiantes que concluyeron, lo que corrobora la relevancia de atender a los estudiantes con mayor hincapié en el primer año de sus licenciaturas.

Con ritmos y trayectorias diversas, la mayoría de la generación 2003 permanecía en la UAM. Después de cuatro años de haber ingresado y no haber logrado culminar los estudios de licenciatura, me pareció conveniente saber en qué medida aumentó su interés por la carrera que estaban cursando, si estaban satisfechas sus expectativas educativas. A la pregunta acerca de su interés personal por la licenciatura que estaban cursando, el 51% consideró que había aumentado “mucho” su interés en la formación profesional que estaban recibiendo. La opinión que tenían acerca del nivel de satisfacción de expectativas educativas alcanzadas durante su estancia fue relativamente alta, ya que la gran mayoría apreció que estaban siendo cumplidas (79%), lo cual es un buen indicador del trabajo educativo que realizaban los académicos de las tres divisiones que les impartieron clases, así como del personal administrativo que sostenían todos los servicios universitarios. Sin embargo, no es marginal que un 21% de los estudiantes fue de la opinión que sus expectativas habían sido poco o nada satisfactorias a cuatro años de trayectoria escolar; eran, desde mi punto de vista, candidatos potenciales para no concluir los estudios de nivel superior en la UAM pese a haber invertido un tiempo importante de sus vidas en ello.

Otra forma de conocer el grado de satisfacción educativa de los estudiantes, consistió en saber si se inscribirían en la UAM si aún no fueran miembros de la misma. La respuesta afirmativa fue del 91%, lo que es ilustrativo de que la gran mayoría de los estudiantes rezagados estaba satisfecha de formar parte de la UAM-A a pesar de todavía no haber logrado culminar sus estudios de licenciatura. Así de complejo es el conocimiento de la realidad que viven los jóvenes universitarios.

VI.

Paso a delinear mis últimos planteamientos y propuestas adicionales. A principios de mayo del 2005 se abrió el proceso de cambio de rector de la Unidad Azcapotzalco de la UAM. Decidí participar en la contienda. Había concluido mi doctorado y recién había publicado dos libros sobre jóvenes universitarios, y consideré que era una oportunidad inigualable para impulsar personalmente una serie de propuestas, muchas de las cuales las había plasmado en mis escritos de investigación llevados a cabo en los últimos años. En el mes de julio del mismo año tuve el honor y el privilegio de ser designado por la Junta Directiva de la Universidad Autónoma Metropolitana para ocupar el cargo de rector de la Unidad Azcapotzalco, mismo que desempeñé hasta julio del 2009. Cuatro años en los que fue posible emprender una gran cantidad de políticas y acciones a distintos niveles y con resultados muy diversos. Sin embargo, me concentraré en exponer las que considero más relevantes y que estuvieron bajo mi responsabilidad directa como rector, y con las cuales logramos avances importantes para atender al sector estudiantil en la universidad. Para decirlo en los términos de mi trabajo de investigación, conseguir que un mayor número de jóvenes universitarios se integraran al *sistema académico* y social de la institución para así permitir una mejor formación profesional y cultural, reducir el rezago, el abandono y la deserción escolar. Asuntos nada fáciles si no contaba al mismo tiempo con el compromiso de los directivos, del personal académico y administrativo y, por supuesto, de los propios estudiantes.

*Política hacia el nivel Medio Superior.* Desde que se concibió la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana como una institución que innovaría en muchos ámbitos en comparación con el modelo de la UNAM y de muchas universidades estatales, se desechó la posibilidad de que uno de sus objetos fuera impartir educación en el nivel medio superior, esto es, nació como una universidad sin bachilleratos. Esta decisión del Congreso de la Unión, se tradujo en el hecho de que todos los aspirantes a ingresar a la UAM provenientes del nivel medio superior tendrían que realizar un examen de admisión, independientemente del bachillerato de procedencia, así como el requisito de poseer un promedio mínimo de 7.0 del nivel Medio Superior.



Cuando una universidad pública o privada del país tiene bachillerato, la gran mayoría de sus aspirantes proviene de sus propias escuelas, lo que en teoría les permite diseñar y desarrollar una serie de políticas en ambos niveles educativos. Como el modelo de la UAM carece de bachilleratos, se enfrenta ante varias problemáticas, una de ellas es la enorme variabilidad de las escuelas de procedencia de los aspirantes y de los finalmente admitidos. Por ejemplo, entre el 2003 y el 2005 ingresaron a la UAM-Azcapotzalco 8 mil 864 alumnos que provenían de mil 149 planteles de bachilleratos. Si bien de ellos el 18% había estudiado la preparatoria en el Colegio de Bachilleres, procedían de 37 planteles distintos de dicho subsistema; otro 18% correspondía a bachilleratos incorporados a la UNAM, sumando 217 escuelas distintas.

Esta situación, vuelve muy difícil y complejo establecer una relación directa con el nivel Medio Superior para propiciar formas de colaboración que permitan a la UAM contribuir a la formación de profesores y alumnos de los bachilleratos de donde vienen nuestros alumnos. Sin embargo, convencido de la necesidad de explorar mecanismos de acercamiento con dicho nivel educativo, desde 2006 se firmaron convenios de colaboración con el Colegio de Bachilleres, mismos que han permitido establecer diversos programas de trabajo que contribuyen a reforzar determinadas áreas formativas de sus alumnos y docentes para recibir aspirantes mejor habilitados en distintos aspectos. A ello, hay que agregar que aumentamos nuestra presencia en distintas ferias, así como la visita al plantel de orientadores vocacionales y de alumnos de diversos bachilleratos para que conocieran de cerca a la UAM.

*Cambio en el mecanismo de ingreso a estudios de licenciatura.* Los resultados que habían arrojado mis investigaciones realizadas sobre las trayectorias escolares de los jóvenes estudiantes en la Unidad Azcapotzalco, habían puesto al descubierto que el promedio del bachillerato guardaba una relación importante con la regularidad y el rendimiento de los estudiantes, especialmente durante el primer año de estudios que, como es sabido, es el periodo de mayor riesgo de abandono y deserción escolar en las universidades de todo el mundo. En este sentido, en octubre de 2005 conformé una Comisión Académica integrada por académicos de distintas áreas de conocimiento, encargada de valorar la posibilidad de incorporar el promedio del bachillerato dentro del mecanismo de selección institucional para cursar estudios de licenciatura, para permitir una

mayor equidad en los procesos de admisión y con ello procurar mejorar el perfil de ingreso de los estudiantes que admite la institución. De hecho, en muchos países se considera dentro de sus mecanismos de selección el promedio de calificaciones del nivel educativo previo.

Después de un largo proceso de revisión y análisis estadístico con las bases de datos de las tres unidades de la UAM de los últimos diez años, la Comisión me propuso en los primeros meses de 2006, así como a la Junta de Rectores y Secretarios de la UAM, que sería conveniente incorporar el promedio del bachillerato dentro del proceso de selección, además del puntaje logrado en el Examen de Selección. Los principales resultados encontrados que sostuvieron la propuesta fueron los siguientes: 1) El puntaje obtenido en el Examen de Selección es, en general, un buen predictor del desempeño de los estudiantes durante su estancia en la UAM; 2) El promedio de calificaciones alcanzado en el bachillerato es, en general, un predictor más constante y sistemático que el puntaje obtenido en el Examen de Selección; 3) Tomados en conjunto tanto el puntaje del Examen de Selección como el promedio del bachillerato, representan un mejor predictor del desempeño en la universidad que cada uno de ellos por separado; 4) Considerar ponderadamente el promedio del bachillerato como mecanismo de ingreso a realizar estudios de licenciatura en la UAM, es una política institucional de equidad educativa al reconocer el desempeño logrado por los aspirantes durante su trayectoria escolar previa; 5) Al incorporar el promedio del bachillerato cambiaría la composición demográfica y académica de los estudiantes, por lo que sería esperable que tuvieran un mejor desempeño académico y una trayectoria educativa menos prolongada.

Después de discutir y analizar los resultados de la Comisión, la UAM decidió que era conveniente incorporar el promedio del bachillerato en el siguiente proceso de selección -mayo de 2008-, siguiendo el esquema de ponderación 30/70, es decir, 30% del promedio del bachillerato y 70% del puntaje alcanzado en el Examen de Selección. El impacto positivo de dicha política puede consultarse en el artículo “La modificación a la política de admisión para realizar estudios de licenciatura en la UAM: su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes. Un primer acercamiento” (De Garay y Sánchez, 2011).

*Programa de Integración a la Vida Universitaria (PIVU).* 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. 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. En esta óptica, desde hace varios años, la unidad desarrollaba el Programa de Integración a la Vida Universitaria, el cual requería, desde mi perspectiva, un nuevo impulso institucional. Para tal efecto, conformé una instancia que denominé Centro de Enlace Estudiantil que tuvo como principal responsabilidad realizar diversos proyectos académicos, culturales, deportivos y recreativos que fomentaran la integración de los alumnos a la vida universitaria pero que no se limitara a la primera semana de actividades escolares. Un evento medular de la unidad y del centro fue la entrega de reconocimientos a los alumnos con mejor desempeño académico durante el primer año de licenciatura, con el objetivo de motivar a los estudiantes a mantener un buen rendimiento académico, mediante una ceremonia pública a la cual invitábamos no sólo los alumnos premiados, sino también sus familiares y amigos.

Igualmente me propuse el diseño y edición de una Guía para los Alumnos de Nuevo Ingreso con objeto de que conozcan, desde el comienzo de sus estudios, la organización académico-administrativa de la universidad en general y de la unidad en particular, incluyendo los diversos servicios de apoyo que se ofrecen. La guía se editó y distribuyó a todos los estudiantes de nuevo ingreso a partir del trimestre de otoño del 2006, la cual también se proporcionó al conjunto de los profesores-investigadores de las tres divisiones. Es menester comentar que la Guía fue diseñada por estudiantes del último trimestre de la carrera de Diseño Gráfico, lo que le imprimió un carácter, presentación y narrativa más cercana a los signos e identidades de los propios jóvenes.

Adicionalmente, desde el año 2007 incluimos la entrega de diversos materiales de apoyo para todos los estudiantes recién admitidos. Entre ellos: *Leer y escribir ¿para qué?*, y *El tendedero*, piezas de comunicación integradas con información sobre signos ortográficos, hábitos de estudio y sistemas de referencias. En conjunto, los documentos pretenden dotar a los alumnos de diversos instrumentos para mejorar su lectura y escritura.

*Programa Nacional de Becas (PRONABES)*. Las becas que se otorgan a los estudiantes de licenciatura a través del PRONABES era

un compromiso institucional que no sólo había que mantener sino acrecentar. Además de incrementar los recursos financieros que la propia unidad destinó para tal efecto, llevamos a cabo sendas campañas de información para invitar a los jóvenes a realizar sus solicitudes. Si al momento que asumí la Rectoría se becaba al 70% de los solicitantes, lo que representaba el 9% de la matrícula, en mi último año de gestión se becaba al 99% de los solicitantes y el porcentaje de la matrícula becada ascendió al 17%.

*Programa Institucional de Tutorías.* A partir del momento en que la UAM se adhirió al PRONABES, se hizo necesario instaurar las llamadas tutorías para los alumnos becados. Cada una de las divisiones académicas había realizado distintas y desiguales acciones para establecer y dar seguimiento a las tutorías. Sin embargo, era preciso contar con un programa integral a nivel de toda la unidad. De hecho, muchas instituciones de educación superior públicas del país contaban ya con programas para tal efecto, lo que les había permitido homogeneizar criterios de trabajo, contar con mecanismos de evaluación comunes y sistemas automatizados de seguimiento de los alumnos. Para formular el Programa Institucional de Tutorías, conformé una Comisión de trabajo integrada por académicos de las tres divisiones, la cual entregó su propuesta en junio de 2006 y fue puesta en operación de manera inmediata. De manera paralela, en colaboración con la Universidad Veracruzana, se diseñó de una plataforma electrónica para el registro, seguimiento y comunicación de los becarios PRONABES con sus tutores y los responsables académico-administrativos del Programa, así como la generación de reportes estadísticos institucionales, la cual se puso en operación en 2007.

*La Educación Virtual.* El impulso sistemático para desarrollar institucionalmente nuevas modalidades educativas fundadas en las tecnologías de la información fue uno de mis propósitos. Se trataba de desplegar las capacidades institucionales de gestión, formación e innovación en el campo de la educación virtual, tendientes a lograr que una parte de la oferta educativa de nuestra unidad se realizara y consolidara por medios virtuales, con objeto de mejorar y diversificar las prácticas docentes en los campos pedagógicos y tecnológicos, y para conseguir mayores niveles de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esta aspiración, en diciembre de 2005 tomé la iniciativa de crear la Oficina de Educación Virtual (OEV). Sus principales objetivos fueron que el

personal académico y los alumnos utilizaran de manera práctica y eficaz, los instrumentos tecnológicos y pedagógicos basados en la corriente de innovación en educación virtual; y que los estudiantes recibieran una parte de su formación a través de sistemas virtuales, con el fin de que su aprendizaje estuviera más acorde con el estilo de vida profesional que demanda la sociedad contemporánea, así como compartir modelos pedagógicos más cercanos a la *zappingcultura* juvenil y a la creación de comunidades de aprendizaje. Desde 2006 se inició la habilitación de académicos para que apoyaran sus cursos con el uso de aulas virtuales a través de la plataforma Moodle y durante mi gestión se formaron a cerca de 300 profesores. Adicionalmente, la OEV se dio a la tarea de aplicar trimestralmente cuestionarios a los alumnos de las aulas virtuales, con el fin de evaluar la experiencia de aprendizaje, en aspectos tales como modalidades de uso, frecuencia e interactividad. Los resultados generales de estas evaluaciones apuntan que el 90% de los alumnos tomaría otra materia apoyada con la plataforma Moodle, el 75 % opinaba que el uso de aulas virtuales respondía a sus expectativas. Un análisis de la experiencia puede consultarse en el artículo “Contextos y evaluación de una experiencia universitaria en educación virtual” (Micheli y De Garay, 2009).

*Programa cultural.* Con base en la realización de un estudio acerca de la oferta cultural de la unidad, a lo largo del 2006 se llevó a cabo una reflexión y definición de líneas que ayudaran a determinar el diseño de las carteleras culturales. De esta manera, se establecieron indicadores que permiten analizar la oferta más allá de la organización de eventos aislados. La idea central consistía en abandonar la programación de actividades dispersas, para dar paso a la construcción de un programa cultural articulado.

Por ello, se organizó la cartelera con base en ciclos temáticos, en su mayoría de acercamientos multidisciplinarios, aunque no se desecharon aquellos de disciplinas específicas. Otra de las propuestas que se desarrollaron a lo largo de mi gestión fue ahondar en el conocimiento de la respuesta del público asistente a los eventos, tanto cuantitativa como cualitativamente. Las líneas generales en las que buscamos enmarcar los programas trimestrales fueron: identidades locales, identidades nacionales, identidades globales, las artes y la cultura como forma de vida. Se replantearon las estrategias de difusión, evitando la impresión

indiscriminada de carteles para centrarla en pendones y algunos impresos en lugares estratégicos. Se complementó con el uso de la *Web* que contenía la agenda cultural semanal.

Dos políticas relevantes empleadas para procurar conseguir que los jóvenes universitarios incrementaran en calidad y cantidad su consumo cultural consistieron, en primer lugar, en propiciar e invitar a los propios estudiantes al diseño y promoción de la oferta cultural, atendiendo a sus demandas e inquietudes; en segundo lugar, cuando las condiciones y el tipo de oferta lo permitía, se llevó la oferta cultural a diversos espacios abiertos dentro del *campus*, con lo que se logró un mayor acercamiento de la comunidad a distintas expresiones culturales. La idea central era aprovechar las plazas públicas y los jardines que son lugares naturales de encuentro de los jóvenes universitarios. Todo ello implicó enormes esfuerzos para conseguir patrocinios públicos y privados que representaron el 25% de presupuesto ejercido. El crecimiento y diversificación de la oferta cultural tuvo un impacto directo en el número de asistentes, logrando que se triplicara a un año de impulsar el programa. Resultados que abonaron en la búsqueda de formación de públicos que me propuse desarrollar, misma que toma en cuenta desde espectadores potenciales hasta llegar a asistentes habituales y finalmente, al público conocedor.

*Educación y Gestión Ambiental.* En colaboración con la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), la ANUIES desarrolló en 2004 un diagnóstico sobre el estado de las acciones educativas relacionadas con el desarrollo sustentable en las IES. El estudio mostró que la mayoría de las IES en México aún no consideraban aspectos de educación ambiental o desarrollo sustentable en sus programas académicos y de gestión. La problemática ambiental que hoy se ha potenciado hacia la sustentabilidad, forma parte de la misión originaria de la UAM-A. Fue la primera institución en México que ofreció la licenciatura en Ingeniería Ambiental en 1974, y desde entonces los asuntos del medio ambiente han sido un eje de trabajo nodal en la docencia, la investigación, la difusión y la gestión del *campus*. La unidad se ha hecho merecedora de varios reconocimientos externos por el impulso sistemático por fomentar la educación ambiental entre su comunidad y construir un *campus* acorde con el cuidado del medio ambiente. En este punto, mi gestión se encaminó a fortalecer y ampliar el rango de

influencia de diversas acciones, involucrando a la misma comunidad de jóvenes universitarios, cuya respuesta fue positiva.

Con la colaboración de académicos y administrativos de la unidad a mediados de 2009 se aprobó en el máximo órgano de gobierno de la Unidad el *Plan Institucional hacia la Sustentabilidad. Azcapotzalco. 2009-2014*, el primero en su tipo a nivel nacional, mismo en el que se establecen objetivos, metas, políticas y estrategias para la docencia, la investigación la difusión y extensión de la cultura y la gestión del *campus*.

*Modificación de Planes y Programas de Estudio.* Desde hace varios años, muchas IES habían transitado hacia el diseño y desarrollo de currículos flexibles -menos seriaciones y más optativas. Mi balance fue que la unidad estaba rezagada en ello. En el lapso de cuatro años logré que la gran mayoría de las licenciaturas modificaran sus planes y programas de estudio en esa perspectiva. Sin embargo, para garantizar que efectivamente su aplicación resultara benéfica para los estudiantes, y no sólo quedara en el papel, se realizaron de manera paralela cambios importantes en la programación horaria para abrir el abanico de opciones; también se aumentó el número de grupos en las materias más demandadas. Si una de las razones que los propios estudiantes esgrimen en los resultados de las encuestas es que su rezago escolar tiene relación con la estructura de los currículos y su administración, era imperativo tomar medidas al respecto.

*Programa de Formación Docente.* Si bien desde el año 2000 la unidad inició el Programa con objeto de mantener actualizados a los profesores en métodos pedagógicos y en el uso de tecnologías para la docencia, durante mi gestión se llevaron a efecto varias acciones adicionales, una de ellas consistió en ofrecer una línea relativa a la problemática juvenil. La idea era permear entre los docentes la necesidad de que conocieran quiénes y cómo son los jóvenes en la actualidad para conseguir que enfrentaran su labor de otra forma. Con objeto de darle mayor continuidad y fortaleza a esta área, a partir del 2007 se dio inicio a Diplomado en Formación y Actualización Docente.

*Cursos extracurriculares para estudiantes.* De manera paralela, y considerando los resultados que he obtenido a través de los estudios sobre jóvenes universitarios, ofrecimos de manera regular diversos cursillos a los estudiantes como, por ejemplo, “Hábitos de estudio y estrategias de

aprendizaje”, “Planeación y administración del tiempo”, “La construcción del trabajo en equipo”, “Desarrollo de capacidades de expresión verbal y escrita”, “Aprender a localizar y sistematizar información”, etcétera. Se trataba de cursos cuyo propósito era habilitar a los alumnos para enfrentar en mejores condiciones el curso de sus licenciaturas. Recuérdese la gran cantidad de indicadores que revelan serios problemas en la posesión de *habitus* escolares consistentes entre amplios sectores de la población.

*Internet inalámbrico.* A diferencia de los datos que teníamos de la primera encuesta aplicada sobre el perfil de los estudiantes cuando hicimos el estudio de ANUIES, cuando llegué a la rectoría, la mayoría de los estudiantes contaba con computadora, muchos de ellos portátil, pero carecían en sus hogares de conexión a internet, insuficiencia fundamental para realizar sus trabajos escolares y constituirse en ciudadanos culturales, y en el plantel sólo podían conectarse en las salas de cómputo. Para “conectarlos” de manera masiva, la unidad invirtió recursos para lograr que al término de mi gestión todo el *campus* contara con red inalámbrica, lo que significó no sólo proporcionarles mayores facilidades de acceso, sino también lograr un mayor arraigo de la población en la propia universidad.

*Programa de movilidad de estudiantes.* En el marco de la internacionalización de la educación superior, en gran medida impulsada por Europa por los Acuerdos de Bolonia, en América Latina se han realizado diversos esfuerzos regionales para propiciar la movilidad de estudiantes. Sin embargo, los avances han sido raquíticos, no sólo por las dificultades para hacer compatibles los Planes y Programas de Estudio y que se reconozcan los créditos cursados por los estudiantes, sino sobre todo por los escasos recursos financieros que las propias instituciones destinan para apoyarlos. Con objeto de aumentar las opciones de becas para movilidad internacional de los estudiantes, emití un Acuerdo para otorgar becas a los jóvenes interesados. La respuesta inicial fue escasa, pero poco a poco se ha logrado promover la importancia de la movilidad de los estudiantes. Un análisis personal del papel de la IES latinoamericanas en el contexto de la internacionalización puede consultarse en el número 37 de la Revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), *Universidades*. (De Garay, 2008).

*Programa de Orientación y Promoción de la Salud.* Teniendo conocimiento de la problemática de salud que enfrentan los jóvenes mexicanos,



gracias en parte a las encuestas nacionales de juventud y a la aplicación de un Examen Médico Automatizado (EMA) con el apoyo de la UNAM a todos los alumnos de nuevo ingreso que se llevó a efecto en mi gestión, permitieron conocer las características de los alumnos en torno a dos aspectos centrales: las condiciones generales de salud física y mental y los factores de riesgo y de protección de mayor impacto para su bienestar de acuerdo a sus estilos de vida y su vinculación con el entorno en el que se desenvuelven cotidianamente. De ello, se impulsaron diversos subprogramas específicos, varios en colaboración con organizaciones especializadas externas a la universidad en asuntos como hábitos de alimentación, sexualidad responsable, adicciones, etcétera.

Para concluir este escrito, me gustaría señalar que los jóvenes universitarios no son un dato dado, sino una categoría social en continua construcción, lo que supone romper con definiciones esencialistas o estandarizadas, para colocarse en el análisis de las interacciones, las identidades y las configuraciones juveniles múltiples, lo que a su vez permite comprender la enorme diversidad que puede haber dentro de la categoría jóvenes universitarios.

Los jóvenes universitarios comparten el hecho de pertenecer a un grupo social que los sitúa en el tiempo y el espacio: la escuela. Participan de un mundo donde ser estudiante forma parte de un proyecto de vida, pero cuya mayor o menor organicidad identitaria se articula de manera compleja entre los dispositivos propios de la institución escolar y las diversas disciplinas científicas y humanísticas que la componen, así como en los diversos modos en que los propios jóvenes construyen sus identidades y coincidencias afines. Pertenecer a la institución escolar no hace de los jóvenes un sujeto único, la multiculturalidad y la heterogeneidad social es una característica propia de los jóvenes universitarios. Este es un principio analítico indispensable que considero debe sostenerse invariablemente en todo trabajo de investigación empírica.

El rol de estudiante tampoco es un dato dado por el simple hecho de que los sujetos estén matriculados en una institución de educación superior. Los actores se socializan de múltiples formas y experiencias educativas y culturales, conformando una amplia y diversa gama de relaciones, de estrategias, de prácticas, de redes culturales, de significaciones, frustraciones y expectativas sobre su presente y su futuro. En este sentido, cualquier aproximación desde de las ciencias sociales para comprender

a los jóvenes universitarios debe fundarse también en una perspectiva que, al menos, ponga en duda la supuesta “incorporación” pasiva de los sujetos a los códigos y rituales de la institución escolar.

De poco o de nada sirve que hablemos de equidad en el acceso a la educación superior, y que las cifras oficiales de nuestros sistemas, particularmente en el caso mexicano, nos reiteren los avances en la cobertura educativa, si dejamos de lado las condiciones de acceso en la que llegan miles de jóvenes, y peor aún, los magros resultados educativos logrados porque buena parte de esos jóvenes no concluyen sus estudios. Sin existir estudios nacionales que expliquen los factores de abandono y deserción escolar, y menos aún políticas que permitan su retención, seguimos lejos de lograr una educación superior que se posicione a la altura de los retos del presente siglo.

Entretejadas de manera compleja, el análisis de las prácticas sociales asociadas al trabajo escolar y las relacionadas con el consumo cultural, tanto dentro, como fuera de los establecimientos escolares, permite la identificación y construcción de diferentes y heterogéneos perfiles en los que puede caracterizarse a los jóvenes universitarios, cuestión que no sólo tiene un propósito investigativo en sentido estricto, sino también político. En la medida que las autoridades educativas y el profesorado conozcan y reconozcan plenamente la diversidad de eso que llamamos comunidad universitaria, estaremos en mejores condiciones para enfrentar la difícil tarea de diseñar y desarrollar políticas académicas acordes a ello.

Es imprescindible que las instituciones pongan mayor atención en todos aquellos aspectos que continúan mostrando la existencia de problemáticas que no hemos resuelto, o de nuevos retos que, en el contexto de los cambios sociales y culturales que se están llevando a cabo en la sociedad del siglo XXI, es imperativo considerar a la brevedad. El máximo error que podrían cometer las universidades sería instalarse en el beneplácito de lo obtenido, o peor aún, como ocurre en importantes sectores, en la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, en particular cuando pensamos en los estudiantes. Vivimos una nueva época, los jóvenes universitarios de hoy son distintos y más heterogéneos, hay que conocerlos. En la medida que asumamos la existencia de una amplia diversidad en sus perfiles, que comprendamos que su mundo de vida no se reduce a la institución escolar, que enfrentan un presente y futuro poco prometedor, estaremos en mejores condiciones para contribuir

en su formación como profesionistas competentes, ciudadanos cultos, democráticos, tolerantes y con responsabilidad social.

## Bibliografía

- ANUIES. (2000a). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES. México.
- ANUIES. (2000b). *Programas Institucionales de Tutoría*. ANUIES. México.
- De Garay, A. (2011). "La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los primeros años del siglo XXI", en *Revista de la educación Superior*. V. XL (2). Abril-Junio. ANUIES. México.
- De Garay, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. UAM-A/Editorial Eón. México.
- De Garay, A. (2008). "Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica", en *Universidades*. Revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Núm.37. México.
- De Garay, A. (2006a). *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. SEP. México.
- De Garay, A. (2006b). "Los jóvenes universitarios mexicanos y las nuevas tecnologías de comunicación", en *Revista Material Didáctico Innovador*. UAM-X. México.
- De Garay, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. UAM-A/editorial Eón. México.
- De Garay, A. (2004a). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Ed. Pomares. Barcelona, España.
- De Garay A. (2004b). "Nuestros alumnos y profesores: contrastes generacionales", en *Repensando la Universidad*. UAM-X. México.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.

- De Garay, A. (2000). "Jóvenes Universitarios. Pertinencia social, trabajo y educación superior", en *Jóvenes. Revista del Centro de Estudios sobre Juventud*, n.12. Nueva época. CIEJ.SEP. México.
- De Garay, A. (1999). "Del rock al dance: el consumo cultural de los jóvenes urbanos", en *Casa del Tiempo*. V. I, n.10, UAM. México.
- De Garay, A. (1998). "Una mirada a las identidades juveniles desde el rock", en *Jóvenes. Revista del Centro de Estudios sobre Juventud*, n. 6. SEP. México.
- De Garay, A. (1993). *El rock también es cultura*. Universidad Iberoamericana. México.
- De Garay, A. (1985). "La cultura del Rock: crisis y juventud", en *Revista A*. v. VI, n. 16, DCSH, UAM-A. México.
- De Garay, A. y Sánchez, R. (2011). "La modificación a la política de admisión para realizar estudios de licenciatura en la UAM: su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes. Un primer acercamiento", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. N. 50, vl. XVI. Julio-septiembre. COMIE. México.
- De Garay, A. y Serrano, R. (2007). "La primera generación de alumnos de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", en *El Cotidiano* # 146, UAM-A, DCSH. México.
- Gil, M. et, al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A. México.
- Gil, M. et, al. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. Colección Ensayos. UAM-A. México.
- Micheli, J. y De Garay, A. (2009). "Contextos y evaluación de una experiencia universitaria en educación virtual", en *Educación Virtual y Aprendizaje Institucional*. UAM-Azcapotzalco. México,
- SEP. (2011). ¿Qué es el PRONABES?, en <http://pronabes.sep.gob.mx/index.html> (Consultado en agosto de 2011).



*Mis estudios y propuestas  
sobre los jóvenes  
universitarios mexicanos*

se terminó de imprimir en agosto del 2012.

El tiraje consta de 500 ejemplares  
y la impresión estuvo a cargo de

Grupo Impreso  
Monrovia 1101-bis  
Col. Portales, México, D. F.

ISBN: 978-6078066032



9 786078 066032