



Jóvenes universitarios

en latinoamérica, hoy

María Herlinda Suárez Zozaya
José Antonio Pérez Islas
Coordinadores



Problemas educativos de México

Miguel Ángel
Porrúa

Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Ma. Herlinda Suárez Zozaya
José Antonio Pérez Islas

Introducción: de traslapes y diversidades

ES COMÚN QUE, en una primera instancia, la palabra “universitarios” evoque imágenes de jóvenes y, en particular, de estudiantes, llegando incluso a usarse estos tres términos a manera de equivalentes. Esto es lo que se ha llamado *modelo metonímico*, donde a un grupo particular, en este caso los universitarios, se les confieren todas las características de otro grupo más general, en este caso los estudiantes; pero además, aquí también sucede que se le entiende vinculado al concepto juventud y viceversa.¹

Los traslapes de significación entre los conceptos “universitarios”, “estudiantes” y “jóvenes” se derivan, por un lado, de concepciones que pretenden dividir la vida en etapas –niñez, juventud, adultez, vejez–, y que piensan a la juventud como un tiempo de moratoria, de preparación. Desde estas formas de entender la vida, se enmascaran las diferencias en los trayectos vitales de los individuos, de acuerdo con sus culturas y grupos de origen y pertenencia social, y se ocultan las desigualdades producidas por las injusticias sociales y la falta de solidaridades públicas; se silencia el hecho de que no todos los jóvenes son iguales, no tienen los mismos anhelos ni tampoco oportunidades. Por su parte, la idea de que todos los universitarios son estudiantes jóvenes induce a acotar las relaciones entre los individuos y la institución universitaria sólo a un tiempo de la vida, convirtiendo estas relaciones en algo transitorio e inhibiendo así la posibilidad de que “lo universitario” se construya como posibilidad de encuentro

Coeditores de la presente edición:
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
SEMINARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EN JUVENTUD
CONSEJO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN JUVENTUD
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Primera edición, mayo del año 2008

© 2008
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

© 2008
Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-970-819-037-4

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

www.miaporrua.com.mx

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

¹Cfr. Enrique Martín Criado, *Producir la juventud*, Madrid, Istmo, 1998, p. 28.

intergeneracional. De esta manera, se evita que la noción de “universitarios” refiera a una categoría social que proyecta sentidos de pertenencia e identidad, con respecto a un colectivo que es inclusivo, mientras que a la universidad se la piensa, tan sólo, como institución que imparte educación superior a los jóvenes, mismos que son universitarios mientras estudian, pero que al terminar sus estudios dejan de serlo.

Es cierto que todos los universitarios tienen en común haber sido estudiantes de la universidad, pero no es necesario que lo sigan siendo. De hecho, por lo general, los individuos que han estudiado en la universidad, sean o no estudiantes, e independientemente de la edad que tengan, contestan afirmativamente a la pregunta: ¿eres universitario? Sin embargo, la identidad universitaria de quienes fueron estudiantes, pero que ya no estudian, se encuentra opacada y diluida frente a otras que les permiten la descripción del yo, desde particularidades educativas más personales, específicamente frente aquellas identidades referidas a las “profesiones”. Por lo tanto, la noción de universitario opera más como designación que como identidad social.

La de universitario es una designación que, como todas, se encuentra vinculada a la historia y al contexto específico donde se realiza. En particular en la región latinoamericana las universidades han ocupado un papel central en los procesos de clasificación, selección y formación de sujetos para puestos de cúpula, y, por lo tanto, los universitarios han sido miembros de las clases poderosas (económica, social, cultural y políticamente); su figura ha sido y sigue siendo representada a través de imágenes de privilegio y se les ha vinculado con la movilidad social, con el avance de la democracia y la intelectualidad; se les ha visto como críticos, bohemios y activistas, pero también como aliados y soportes del poder y, últimamente, hasta como excedentes y apáticos. Y es que en la actualidad, los procesos de reproducción social y cultural se han complejizado enormemente; hoy en día, ya es imposible encubrir que la palabra “universitario” es polisémica y que define a un sector muy heterogéneo, tanto, o más, que el conformado por los propios estudiantes.

Desde la aparición, en 1964,² de la obra de Bourdieu y Passeron *Les héritiers. Les étudiants et la culture* ha quedado claro que los universitarios constituyen un sector compacto, visible, demandante y privilegiado, pero no homogéneo. En su interior pesan grandes diferencias: según el origen socioprofesional de los padres, el sexo del estudiante, su declaración explícita de creencias religiosas, su edad escolar; en conclusión, los universitarios son sólo “formalmente” iguales, pero el peso de la herencia cultural les permitirá lograr, o no, su “porvenir objetivo”.³ A partir de esta obra, abundaron los estudios sobre los universitarios que han sido concebidos, siempre, como jóvenes estudiantes.

El presente libro se aparta sólo un poco de esta concepción, ya que aunque la mayoría de los artículos incluidos tratan sobre estudiantes universitarios, también hay los que extienden la noción de universitarios, considerando en sus reflexiones y análisis a los jóvenes con educación superior, estudien o no (Suárez Zozaya y Pérez Islas, y Márquez Jiménez), y a los miembros (sean estudiantes o no) de alguna institución universitaria específica (García Salord). Cabe señalar que, deliberadamente, hicimos la invitación a las y los autores, especialistas todos en temas de educación superior y/o juventud, convocándolos a participar escribiendo acerca de “jóvenes universitarios”, sin más explicación. He aquí la respuesta: la mayoría abordó el universo estudiantil, como si esto fuera “lo natural”.

No obstante, dos preocupaciones comunes unen los textos que a continuación vamos a presentar: la primera se relaciona con la advertencia de que centrar el análisis en los estudiantes universitarios no implica perder de vista que estos jóvenes comparten una condición juvenil con el resto de sus pares menos afortunados; la segunda, tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad profunda que existe entre los universitarios, sea por su origen social, por su sexo, por los valores que sustentan, por el

²El impacto en Iberoamérica fue dos años después al traducirse: P. Bourdieu y J.C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Labor, Nueva Colección Labor, núm. 49, 1966. Con una “Introducción” bastante provocadora de José Luis L. Aranguren.

³Con este término Bourdieu destaca el carácter restrictivo del *habitus*, al limitar el ámbito de las acciones, conductas y cogniciones que le son posibles a los individuos.

papel que la sociedad les está asignando en función de sus capacidades u orientaciones profesionales o, por las opciones que tienen frente al mercado de trabajo.

Las colaboraciones incluidas utilizan metodologías diversas para analizar las situaciones de los jóvenes universitarios: Suárez Zozaya y Pérez Islas, así como García Salord, y Ghiardo Soto y Dávila León parten de acercamientos históricos, mientras que De Garay, Toer *et al.* y Zubieta y Rosas desarrollan "perfiles"; por su parte, Márquez Jiménez lleva a cabo un riguroso análisis estadístico. Las fuentes de información también son varias: hay quienes echan mano de las bases de datos de las encuestas nacionales de juventud (Suárez Zozaya y Pérez Islas; Ghiardo Soto y Dávila León; Márquez Jiménez); otros autores, en cambio, hacen uso de encuestas diseñadas *ex profeso* para conocer a determinados estudiantes de universidades específicas (Arango Gaviria; Martínez Gómez; y, Toer *et al.*), a veces usando como referencia y punto de comparación las mismas encuestas nacionales de juventud; hay también quienes utilizan los registros administrativos y evaluaciones de programas universitarios que permiten analizar la pertinencia de su aplicación y su impacto en la población estudiantil (Zubieta y Rosas).

Los ámbitos de referencia son dos: el nacional (Suárez Zozaya y Pérez Islas; De Garay; Ghiardo Soto y Dávila León; Márquez Jiménez); y, el referido a universidades específicas (García Salord, Arango Gaviria, Martínez Gómez, Zubieta y Rosas; y, Toer *et al.*). También habría que decir que seis textos se refieren al ámbito mexicano y el resto a tres países de América del Sur (Colombia, Chile y Argentina). La convocatoria latinoamericana es resultado de nuestra convicción acerca de que entre los países de la región se mantienen lazos histórico-culturales comunes y compartidos y que los jóvenes universitarios de los distintos países enfrentan, confrontan, resisten, construyen, viven, condiciones que deben conocerse, compararse, analizarse e intervenir.

Las temáticas que abordan los capítulos del libro son diversas: dos se concentran en uno de los problemas más acuciantes que enfrentan los egresados universitarios: la transición al traba-

jo. El primero analiza, mediante una serie de relaciones bivariadas y de modelos de regresión logística múltiple, los factores relacionados con las oportunidades que tienen los jóvenes de encontrar-se estudiando, trabajando o ninguna de las dos (Márquez Jiménez), destacando sobre todo el esfuerzo que han hecho y hacen las familias de escasos ingresos para mantener a sus hijos en la escuela; el segundo (Martínez Gómez), analiza las condiciones de empleo de universitarios formados principalmente para atender al sector agropecuario. Tanto el trabajo de Márquez como el de Martínez muestran que los escenarios laborales de los jóvenes con educación superior son menos adversos respecto al de los jóvenes que no han tenido acceso a este nivel educativo, pero que no por ello las condiciones en que viven los primeros dejan de ser deplorables. A este respecto, llama la atención que, de acuerdo con el análisis y las conclusiones de Martínez, con todo y las pésimas condiciones a las que se enfrentan, la frustración entre los "chapingueros" sea menor, con respecto a la que experimentan los jóvenes de otras universidades.

Cinco capítulos más se preocupan por comparar y analizar las actitudes y perspectivas al interior de los propios estudiantes universitarios, en función de sus posiciones políticas, axiológicas y/o de sus prácticas culturales. Así, Arango Gaviria parte de la triple conjunción de diferenciación que se produce en los universitarios: clase social, relaciones de género y contrastes por tipo de carrera (ingenierías y de sociales), su eje de análisis es cómo la condición estudiantil se vuelve factor de organización de la experiencia juvenil. Por su parte Ghiardo Soto y Dávila León, enlazan las diversas condiciones juveniles con sus percepciones, con la modernización (integración a las nuevas tecnologías de información y comunicación), con la cultura (sus pautas y prácticas) y con los patrones ideológicos (referentes políticos y secularización).

En el tercer trabajo de este segundo grupo, De Garay llama la atención acerca de la necesidad urgente de conocer, de manera sistemática, a los estudiantes. Plantea que las autoridades de las instituciones escolares y principalmente los maestros, quienes se

encuentran día a día con los jóvenes, deben mantenerse atentos a entender la segmentación constante que se da en estos sectores en los que las culturas juveniles (a las que el autor refiere como “zappingcultura”, reapropiándose un concepto de Castoriadis), se encuentran en un estadio diferente al de la cultura escolar. Por su parte, el texto de Toer y colaboradores, presenta una comparación de poblaciones estudiantiles de universidades distintas, no sólo por su régimen institucional sino por su localización geográfica. Para hacer la comparación selecciona la Universidad de Buenos Aires y alrededor de 460 instituciones de educación superior en Estados Unidos y concluye que la distancia física es más grande que la que se refiere a las percepciones valorales, ya que después de todo, al respecto, encuentra similitudes. Finalmente, desde la comparación entre las profesiones de las ciencias exactas y las de sociales (siempre atravesadas por el género), las autoras Zubieta y Rosas descubren opciones de políticas para instrumentar en las universidades, a partir de los comportamientos y evaluaciones tan contradictorias que reciben estudiantes que se inscriben a un programa llamado El Verano de la Investigación Científica, que se lleva a cabo durante dos meses en diversas instituciones y donde los jóvenes conviven con investigadores de prestigio, desarrollan y ayudando en tareas de indagación.

Los dos textos restantes, que son los que abren la publicación, problematizan las producciones simbólicas respecto a las representaciones sociales de los universitarios (Suárez Zozaya y Pérez Islas) y a los movimientos estudiantiles (García Salord). El primero parte de un presupuesto central: ha existido y hay una lucha por la hegemonía de la representación social de la figura del universitario, que es más trascendente que la del estudiante que siempre es fugaz. Esta disputa ha sido vital para la universidad pública, y para el propio país, por el lugar que ha ocupado la praxis universitaria en el desarrollo económico, social, político y cultural de la nación; actualmente en la nueva etapa del llamado “capitalismo accionario” la disputa por la representación de las nuevas generaciones está vigente, llevándola incluso al plano de la insignificancia. El segundo texto, el de García Salord, es una

interesante propuesta analítica sobre cómo ha funcionado la descalificación de la participación estudiantil en las reformas universitarias, convirtiéndolos en talón de Aquiles y chivos expiatorios de esas reformas, donde persiste el racismo y el clasismo hacia los jóvenes estudiantes desde los otros actores universitarios. Plantea que la significación de los movimientos estudiantiles como “pretexto baladí” ha obstaculizado el estudio sistemático de las reivindicaciones que son objeto no sólo de los movimientos sino de las distintas formas de participación de los estudiantes en la vida universitaria.

Como se puede observar la presente publicación contiene miradas distintas entre sí, a veces contradictorias y otras complementarias. En conjunto nos dan la posibilidad de tener un registro de problemáticas que están presentes en las realidades latinoamericanas y que enfrentan los jóvenes universitarios de la región. Algunas de estas condiciones vienen de antaño y persisten; otras han irrumpido como novedad en los escenarios del continente; son muchas las que deben atenderse, a manera de emergencias, pero ciertamente a la atención que demandan no puede responderse con la política del HOY, que se ha puesto de moda, cuando menos en México, y que se caracteriza por hacer a un lado la historia. Este libro se propone contribuir a fortalecer la perspectiva regional latinoamericana y también la histórica, pues estamos convencidos de que en Latinoamérica la conciencia histórica es necesaria como antídoto contra la alienación y la sumisión.

Agradecemos a todos(as) lo(as) colaboradores(as) su contribución en este libro. En especial al Seminario de Educación Superior (SES) de la UNAM, por el apoyo a nuestro proyecto.

[Ciudad de México, invierno de 2007]

Ma. Herlinda Suárez Zozaya
José Antonio Pérez Islas

La disputa por la representación contemporánea
de los universitarios en México,... *o de cómo
y para qué forma la universidad pública
a los jóvenes*

INTRODUCCIÓN

LA FIGURA DE “LOS UNIVERSITARIOS” apareció en el panorama de la historia como portadora de la representación social de los individuos vinculados al conocimiento. Y, como en las distintas épocas el conocimiento ha sido valorado y significado de diferentes maneras, lógicamente los universitarios también lo han sido, en términos del lugar que han ocupado y de cómo han sido “fabricados” y representados en cada sociedad.¹ La de hoy es nombrada sociedad del conocimiento, bajo el supuesto que éste es la fuente principal de producción, riqueza y poder. Así es que en la sociedad actual, los universitarios han adquirido un papel central; cuando menos en las sociedades ricas.

El contexto de desarrollo de la sociedad del conocimiento ha sido el llamado nuevo capitalismo. Y, como todo capitalismo, su sustrato es la generación de riqueza económica a partir del establecimiento de relaciones basadas en la desigualdad y la explotación. En esta nueva etapa de este modo de producción, que también se nombra “capitalismo accionario”,² los inversionistas, principalmente los que concentran la gestión de las carteras de acciones, son los representantes del “capital”, y al ser el conocimiento el elemento que genera la riqueza, ¿no será entonces que los universitarios se ubican, ahora, de este mismo lado de la relación? Ciertamente sólo algunos, pero no todos. Únicamente son *elegidos* para situarse en la punta de la jerarquía económica, junto

¹Cornelius Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, p. 25.

²Dominique Plihon, *El nuevo capitalismo*, México, Siglo XXI, 2003, p. 9.

con los accionistas, los creadores e innovadores de conocimiento; para el resto se contempla como destino la *resignación* a ser trabajadores flexibles en un mercado marcadamente precarizado.

Pero, como lo señaló Marx: para que un modo de producción funcione es necesario que existan condiciones históricas que lo posibiliten. Así que, para que los universitarios unan su fuerza al nuevo capitalismo, es condición que estén dispuestos a comprar y vender su conocimiento en el mercado, lo cual significa que el conocimiento tiene que pasar a ser concebido como un bien privado y, por lo tanto, apartado de personas, proyectos e instituciones que pretendan hacerlo de uso público. Así se presenta a la sociedad actual el problema de fabricar el tipo de universitario necesario para llevar a cabo tal “apartamiento”. Esta es la propuesta educativa que acompaña a la sociedad del conocimiento en el nuevo capitalismo.

Habida cuenta de que el conocimiento es un bien intangible que habita en la mente humana, “el apartamiento” de éste y de los bienes públicos sólo puede hacerse logrando separar a los humanos, unos de otros. Por ello, en las actuales propuestas formativas de los universitarios, el mercado ya ha depositado la semilla de la *atomización* en el modelo de la escuela pública, tradicionalmente sustentada en los valores de integración y solidaridad, y que consideraba prioritaria la cohesión social, el progreso y el desarrollo científico y humanístico del país. Aquel modelo hacía suya la responsabilidad de la democracia, entendiendo que ésta, para realizarse, demanda que la educación de calidad se brinde a todos, con independencia de la clase, el género, la nacionalidad, la etnia o la capacidad económica.

Además, la semilla de la atomización también ha sido plantada en los proyectos educativos de grupos eclesiales y de empresarios organizados. De siempre, estos grupos han visto en la educación pública un adversario pero, en definitiva, habían estado interesados en ser parte de la sociedad e integrar sus valores e intereses a proyectos nacionales de educación superior, buscando formar determinados tipos de universitarios, distintos a los de las propuestas públicas, pero responsables con la sociedad y el país.

Lo cierto es que, hoy en el marco de la economía globalizada, prácticamente todas las propuestas de educación superior se encuentran contagiadas, unas más que otras, de los valores que invitan a los universitarios a adscribirse al proyecto que quieran o puedan, de crear para sí y para la orientación de sus esfuerzos educativos el sentido que deseen; es decir, que “elijan”, con tal de que su fin sea competir y ganar lo más posible.

Con tal “contagio”, los sustratos sociales y políticos de las representaciones por las que solía pasar la construcción del “sí mismo” individual-social de los universitarios mexicanos están desapareciendo o en crisis. Conviene pues recordarlos. Justamente el primer apartado de este trabajo tiene por objetivo hacer un recorrido histórico sobre esos sustratos. Hay que advertir que la presentación histórica juega el papel de entramado, lo que implica que las propuestas políticas e ideológicas y las representaciones sociales que narramos pueden haber convivido en un mismo espacio temporal, y que no necesariamente unas sustituyen a otras. Más bien, con la narración histórica, lo que deseamos dar al lector es la visión de que las propuestas y representaciones en torno a la figura de los universitarios no surgen de la nada, sino que hay condiciones y grupos que las hacen surgir y que, por lo tanto, en torno a ellas, hay intereses, sospechas, adscripciones, rechazos, resistencias, oposiciones, querellas, acuerdos, pactos y oportunidades.

En el segundo capítulo abordamos las figuras universitarias que está buscando moldear y necesita el nuevo capitalismo: el grupo de punta, constituido por los que aquí hemos llamado “elegidos” y que se integra por accionistas, científicos y tecnólogos; y el grupo de base, constituido por los “resignados” quienes son individuos con educación superior que compiten en el mercado laboral por los trabajos “flexibles”; todos ellos eficientes, globalizados y consumidores. El objetivo de este apartado es abordar esta división y mostrar sus efectos sobre los “resignados” que son “fabricados” de manera atomizada y conforme a los valores del mercado. La atención está puesta en los *jóvenes universitarios* porque ha sido en este sector de la población mexicana

donde el nuevo capitalismo ha sembrado sus semillas. Por supuesto, sobre ello, queremos llamar la atención de todos los universitarios pues ellos (nosotros) están(mos) lejos de ser inocentes en este asunto.

En este trabajo, y para fines operacionales del segundo apartado, consideramos jóvenes universitarios a: “los individuos de entre 18 y 29 años que estudian en o que son egresados de alguna institución superior, independientemente de que las instituciones lleven el nombre de universidades o no”.

La adhesión a esta definición de “joven universitario” en México, tiene tres causas: la primera, es que pensamos que la condición de universitario *no es transitoria*, es decir, no corresponde tan sólo a una etapa de la vida (como es el caso de los estudiantes), sino que una vez que se adquiere se vuelve permanente. La segunda, es que al abrir la definición de universitario más allá de los muros de la institución, sin quedarnos solamente en la observación de estudiantes, profesores e investigadores, se tienen mejores elementos para visualizar las problemáticas relacionadas no sólo con la formación, sino también con el empleo y el trabajo y con el desempeño en la sociedad. Por último, la tercera razón es de tipo práctico: queremos hacer referencias empíricas y las fuentes de información estadística que existen en el país sobre jóvenes no permiten diferenciar entre educación superior y educación universitaria.

Reiteramos: en el presente trabajo el foco de atención está puesto en los jóvenes universitarios y no sólo en los estudiantes. La fuente de información es la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ 2005, México, 2006). El calificativo de universitario lo damos a los y las jóvenes que dijeron haber realizado estudios profesionales y/o de posgrado. Es importante aclarar que no consideramos universitarios a los jóvenes con estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada. Tampoco incluimos en el universo observado a los “bachilleres” ni a los “preparatorianos”.

Según el II Censo de Población y Vivienda 2005, en ese año había en México 20'939,496 jóvenes de entre 18 y 29 años, entre

los cuales menos de la quinta parte contaba con estudios profesionales y de posgrado. A su vez, estos jóvenes representaban dos quintas partes del total de personas con ese nivel de estudios en el país; así que entre los universitarios mexicanos muchos son jóvenes.

Resulta pertinente hacer explícitas las siguientes proporciones, a nivel nacional:³

- universitarios en el total de la población de 18 años y más: 15.45 por ciento.
- universitarios entre los jóvenes de 18 a 29 años: 18.57 por ciento.
- universitarios jóvenes entre el total de población con este nivel de estudios: 40 por ciento.

Y, a nivel de subpoblaciones de jóvenes universitarios distinguimos:⁴

- universitarios que todavía estudian (los llamamos propiamente “estudiantes”): 60 por ciento;
 - universitarios que ya no estudian: 40 por ciento.
- dentro de esta segunda subpoblación, distinguimos a los jóvenes que dijeron ya no estudiar debido a que concluyeron sus estudios: 67 por ciento.

Es necesario aclarar la metodología con la que se ha realizado el análisis. En el primer capítulo recurrimos a la revisión y análisis históricos de las propuestas y *representaciones sociales*. A la manera de Serge Moscovici, entendemos por representaciones sociales no sólo productos mentales, sino las construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales y que, por lo tanto, no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Moscovici las define como: “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las

³INEGI, *II Censo Nacional de Población y Vivienda, 2005*, Aguascalientes, 2006.

⁴IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005 (ENJ 2005)*, México, 2006.

comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”.⁵

Por su parte, el análisis realizado en el segundo capítulo está basado en una encuesta nacional, y por lo tanto su punto de partida es la *representación estadística*. Sin embargo, como nuestro objetivo no es probar o medir en qué grado se presentan las características o las problemáticas que se apuntan, sino descubrir y señalar lo que están produciendo, nos atrevimos a usar, en algunos casos, la información de la encuesta más que como “muestra”, como una fuente para encontrar “ejemplos”. No tratamos de probar teorías o hipótesis, más bien nuestra pretensión es generarlas, para abrir el debate en torno a ellas.

PROPUESTAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Hablar de universitarios remite a la idea de universidad. Por supuesto, en este trabajo, no se trata de hablar de la institución universitaria, sino de poner atención en las personas quienes se identifican bajo su nombre. Sin embargo, para abordar el tema de los universitarios algo tiene que decirse de la universidad, porque lo cierto es que para que haya universitarios es necesario que exista la institución; pues de su historia y características derivan las de aquéllos, y viceversa.

La universidad, como toda institución, es un producto socio-cultural que en su versión occidental fue fundada en Bolonia, Italia, en la Edad Media. Desde su constitución, su objetivo principal ha sido la búsqueda de conocimiento y se ha encargado de formar al hombre (en cuanto ser humano) comprometido con un entorno histórico-social definido. De aquí se deriva que la noción “universitario” califica a los individuos *formados* en una universidad,

⁵S. Moscovici, “On social representation”, en J.P. Forgas (comp.), *Social Cognition. Perspectives in Everyday Life*, Londres, Academic Press, 1981, p. 181.

conforme a algún(os) parámetro(s), económico(s), político(s) y/o social(es), en determinadas épocas. Entonces, la representación de la figura del *universitario* cobra sentido al definirse o redefinirse de acuerdo con los contextos históricos y situacionales desde donde es pensada, gestionada y construida por los grupos políticos y culturales hegemónicos, así como de las prácticas y autosignificaciones de los propios universitarios.

En el caso mexicano, en la noción de universitario y sus propuestas y representaciones sociales conviven y entran en tensión elementos de la herencia europea, del dominio colonial y de los múltiples y diferentes proyectos y programas gubernamentales y de particulares que, en distintos momentos de la historia, han hecho de la educación superior instrumento de poder y de quere-lla. A continuación, comentamos algunas de estas nociones y propuestas.

• *Universitarios por oficio*

Los primeros universitarios fueron miembros de la burguesía medieval, que entonces era la clase social que se encontraba en ascenso. “El burgués” representaba un nuevo tipo de hombre que dejaba atrás las idealizaciones forjadas en la temprana Edad Media (nobles, caballeros, clérigos y villanos), así como la del ciudadano de la Antigüedad que se redefinió, sobre todo, por su libertad jurídica y por su actividad ligada al desarrollo de la vida urbana.

Por su parte, la figura correspondiente al “universitario” se deriva de la representación específica del burgués que tuvo la necesidad de ser reconocido (tener licencia) como poseedor de conocimiento, porque hasta entonces éste (el conocimiento) estaba reservado sólo a las élites privilegiadas. Su fuente era principalmente la costumbre y se encontraba sujeto al poder por mandato divino y a la autoridad regia. Así, la esencia de la aparición del universitario, en la escena histórica, está ligada a la apuesta por la relación directa entre la producción y certificación de conocimiento y el poder.

En efecto, la burguesía naciente necesitaba poder. Se requería legislar la vida ciudadana y el comercio, más allá de la autoridad de la Iglesia católica y del soberano, para abrir las puertas al nuevo régimen económico que ya se perfilaba (el capitalismo). Como respuesta a esta necesidad surgieron las *universitas*, organizadas como gremios (corporaciones o comunidades) de estudiantes primero, y de maestros o de ambos después, que contaban con el privilegio de la autonomía, es decir poseían el derecho para actuar como corporación, tenían la libertad para supervisar el reclutamiento de sus miembros, tanto al nivel del profesorado como de los estudiantes, y también poseían todas las facultades para crear e imponer reglas, ejerciendo cierto grado de jurisdicción interna.⁶ A finales de la Edad Media había varias universidades en Europa, la mayoría de ellas localizadas en Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y España, pero la condición de universitario se pensaba *universal*. Como es de suponer por la época, la participación de la mujer era nula, sencillamente. Buen tiempo tuvo que pasar para que aparecieran en la escena histórica “las universitarias”.

• Representantes de la Colonia

En Latinoamérica, la fundación de la universidad, y por lo tanto la aparición de universitarios en el panorama de la región, presenta un matiz y características bien distintas con respecto a los que le dieron origen en Europa. Aunque en la universidad del Nuevo Mundo también jugó un importante papel el desarrollo de la vida urbana, su fundación no obedeció a una respuesta de las energías sociales e intelectuales propias o del medio circundante, sino que provino del implante del modelo medieval europeo. Al igual que en Europa, su tierra de origen, la institución universi-

⁶La primera universidad en Bolonia se constituyó, en su inicio, primordialmente de estudiantes que lograron obtener su reconocimiento oficial por el papa Honorio III con el fin de resistir los embates de la propia municipalidad boloñesa que buscaba tenerlos bajo su control; la búsqueda de autonomía fue la esencia misma de la *universitas* original. Cfr. Lorenzo Luna, “Universidad de estudiantes y universidad de doctores: Salamanca en los siglos xv y xvi”, en L. Luna et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM, 1989, pp. 13-17.

taria quedó colocada respecto a los poderes eclesiástico y real. Pero, a diferencia de las universidades europeas, la universidad colonial nació de la voluntad de esos poderes, antes que desarrollarse “contra ellos”, como ocurrió en Bolonia. De hecho, la universidad colonial, en México, se fundó con el nombre de Real Universidad de México y adquirió además el carácter de Pontificia 40 años después, lo que muestra la cercana identidad de la institución con los poderes, juntos, de la Iglesia y del Estado.⁷

Los primeros universitarios formados en universidades de la Nueva España⁸ fueron miembros de los grupos dominantes (órdenes religiosas, hijos de peninsulares y criollos). La esencia de la universidad colonial y la misión de sus universitarios se enraizaron en la relación del ejercicio del *dominio* a través del cultivo de las ya para entonces caducas tradiciones españolas, aunque no siempre lo hicieron sin resistencia, pues hubo propuestas diferentes que dejaron oír voces discordantes.⁹

Los universitarios formados en las universidades coloniales de la América española recibían instrucción con contenido teológico y educación en ciertas disciplinas humanísticas, principalmente en leyes, retórica, gramática y artes; además había interés, más utilitario que académico, por el conocimiento de las

⁷Francisco Cervantes de Salazar, quien fuera de los primeros en estar en la recién fundada universidad, comenta que para 1554, un año después de su fundación, el florecimiento de la institución prácticamente igualaba al de Salamanca (que le sirvió de modelo). En su crónica, escribió este autor: “hay tantos (maestros y doctores), que apenas serán más en Salamanca”, cfr. Francisco Cervantes de Salazar, *México en 1554*, México, Planeta-Conaculta, 2002, pp. 15-28.

⁸En algunas “provincias” de la Nueva España también se fundaron universidades. Tal es el caso de Yucatán que, en 1624, obtuvo del gobierno de la Corte el privilegio de conferir grados académicos a semejanza de las universidades de España. La Real y Pontificia Universidad de San Javier (antecesora de la UADY), abrió las cátedras de humanidades, filosofía, teología y derecho canónico, otorgando los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

⁹En paralelo a las universidades coloniales, se erigieron colegios con especificidades en la enseñanza. Sin embargo, la hegemonía del sistema educativo universitario de la Nueva España la ejerció, por mucho tiempo, la Orden de Predicadores (Dominicos), cuya vocación específica los vinculaba con las cuestiones doctrinarias y de enseñanza. En este vínculo se encontraba incubada la tensión entre lo propiamente misionero en relación con los indígenas (con los claros ejemplos de Bartolomé de Las Casas, Antonio de Montesinos o Servando Teresa de Mier) y el intelectualismo que se perdía en sutilezas escolásticas y disquisiciones inacabables alrededor de Tomas de Aquino. Cfr. Daniel Ulloa, *Los predicadores divididos. Los Dominicos en la Nueva España, siglo xvi*, México, El Colegio de México, 1977.

razas, lenguas y tradiciones prehispánicas. Eran clasificados en: bachilleres, licenciados, maestros y doctores y todos contaban con un alto prestigio social. Su formación profesional se limitaba a la preparación necesaria para cubrir los puestos secundarios de la burocracia y su misión era actuar como portadores de la cultura hispano-católica. Fueron *educados* para mantenerse al margen de los intereses locales. A pesar de ello, varios de los actores principales de los movimientos de independencia de las colonias fueron universitarios. Tal fue el caso de Miguel Hidalgo y Costilla quien obtuvo el bachillerato en teología por la Real y Pontificia Universidad de México.

- *Servidores autónomos de la sociedad nacional*

La segunda mitad del siglo XVIII y el siglo XIX están marcados por la inestabilidad, y en algunos casos disolución, de la universidad colonial, calificada entonces de “inútil, irreformable y perniciosa”.¹⁰ A finales del siglo XIX había cuatro escuelas profesionales independientes: Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Bellas Artes. Además existía, desde 1867, la Escuela Nacional Preparatoria, pero no existía la universidad. Para inicios del siglo XX, ya en casi todos los países de la región latinoamericana, se había fundado un nuevo tipo de universidad, basada en el modelo napoleónico, que vinculaba directamente su cometido al sector gubernamental. Enfatizaba profesiones separadas de la actividad científica e investigativa, así como escuelas profesionales estrechamente subordinadas al régimen, que era desde donde se decidía sobre los planes universitarios. La misión de la separación entre ejercicio profesional y actividad científica era la de producir los cuadros profesionales que necesitaba el orden político, económico y social naciente. Esta separación aisló determinadamente, en América Latina, la ciencia de la vida social confinándola al mundo intramuros de la universidad. Si bien “los científicos” eran parte

de la figura del universitario, ellos no eran considerados propiamente profesionistas.

En la región, la instauración del modelo de la universidad napoleónica sirvió para propósitos políticos contra los vestigios del orden colonial y fue instrumento de los grupos liberales embarcados en la construcción de estados nacionales y enfrentados a sectores conservadores, terratenientes y eclesiásticos que, en esencia, a pesar de la Independencia, seguían al mando de las sociedades. La pugna entre liberales y conservadores determinó buena parte de las características de las nuevas naciones y, en particular, de la universidad y de los universitarios de la época.¹¹ La figura universitaria ideal ligada a este tipo de universidad fue precisamente “el profesionista”, a quien se pensaba debía formarse con un fuerte compromiso con la nación, la democracia, el cambio social y la ética en los asuntos públicos.

En el México de principios del siglo XX, los universitarios fueron hombres que hicieron suya la causa de romper la relación directa de la universidad con el gobierno, aunque de una manera francamente socavada. Al respecto, en 1910, cuando por iniciativa de ley se funda la Universidad Nacional de México, Justo Sierra declara:

...no se trata de una universidad independiente, sino de un cuerpo suficientemente “autonómico” dentro del campo científico, porque es un órgano del Estado para la adquisición de los altos conocimientos, con la garantía de que en ésta estarán representadas todas las libertades que le puede dar la constitución de su personalidad jurídica; esto no quiere decir, que el gobierno puede desentenderse de ella, tampoco que llegue a su conocimiento y no prescindir, en bien del Estado del derecho, de darles su aprobación última.¹²

¹⁰En México esta pugna hizo que además de 1833, Ignacio Comonfort volviera a cerrar la universidad en 1857, Benito Juárez en 1861 y que hasta Maximiliano, en 1865, concordara con esta decisión. Cfr. Raúl Bolaños, “Orígenes de la educación pública en México”, en Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños M. (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-FCE, 1998, 3a. reimpr., p. 29.

¹²Agustín Yáñez, *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Imp. Universitaria, 1950, p. 32.

¹⁰Como lo declararía Valentín Gómez Farías al suprimirla en 1833. Cfr. Lucio Mendieta y Núñez, *Ensayo sociológico sobre la universidad*, cit. por Gilberto Guevara Niebla (comp.), *Las luchas estudiantiles en México*, México, UAG-UAZ, Línea, 1983, p. 28.

Justo Sierra acompañó su proyecto universitario con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, que fue inaugurada formalmente el 18 de septiembre de 1910, cuatro días antes de la inauguración de la universidad. Porfirio Díaz, entonces Presidente de México, hizo saber a los mexicanos que había tenido a bien expedir la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Según el artículo 2o. de esta ley, los objetos de esta escuela fueron: 1. Perfeccionar, especializando y subiendo a un nivel superior, los estudios que en grados menos altos se hagan en la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos. 2. Proporcionar a sus alumnos y sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos.¹³

El proyecto de Sierra recibió un franco rechazo por parte de un sector importante de la población que consideraba que la educación superior y sus estudiantes eran elitistas;¹⁴ este clima antiintelectual se recrudeció durante los años siguientes del movimiento armado revolucionario;¹⁵ pero a la vez generó en los grupos estudiantiles la necesidad de ubicarse frente a los postulados de la revolución,¹⁶ lo que dividió a los universitarios.

La controversia incluyó estudiantes que más tarde serían pieza clave en la política, en la intelectualidad y en la cultura de la nueva etapa de la nación. Los más visibles fueron integrantes de la “Generación de 1915” o de “Los Siete Sabios”¹⁷ quienes, como

¹³Diario Oficial, México, sábado 9 de abril de 1910.

¹⁴De hecho el lema que usaban los detractores de ese proyecto fue: “No son altos, sino bajos, los estudios que necesitamos”, como lo narra Martín Luis Guzmán, *La querrela de México*, México, Planeta-Conaculta, 2002, p. 35.

¹⁵El pensamiento se convirtió en romántico y poco crítico, como lo describió Manuel Gómez Morín: “La crítica ha sido tan pobre que todavía no podemos concretar lo que el nombre «Revolución» implica.” Y quizá la expresión mejor de este tiempo se encuentra en el cruel “pachequismo”, que por serlo hizo fortuna: “la revolución es la revolución”, cfr. Manuel Gómez Morín, 1915, México, Planeta-Conaculta, 2002, p. 15.

¹⁶Cfr. Javier García Diego Dantán, “Movimientos estudiantiles durante la Revolución mexicana (estudios de caso de la participación de un grupo de clase media urbana)”, en L. Luna *et al.*, *op. cit.*, pp. 139-190.

¹⁷Ellos eran: Manuel Gómez Morín, Alfonso Caso, Teófilo Olea y Leyva, Alberto Vázquez del Mercado, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano y Jesús Moreno Baca.

refirió Gómez Morín, serían la “generación eje”,¹⁸ la generación del cambio, cuyo centro de discusión giró en torno al significado de “lo nacional” en la cultura mexicana y del papel de los universitarios en el país.¹⁹ En esta época, el proyecto hegemónico priorizaba la necesidad de construir y fortalecer la integración del país y, como resultado de esta visión, hacia 1922, se crearon tres universidades “nacionales”: la Universidad Nacional del Sureste que fue fundada por Felipe Carrillo Puerto en Yucatán, la Universidad Nacional del Poniente y la Universidad Nacional del Norte, con sedes en Guadalajara y Monterrey, respectivamente. Más allá de diferencias ideológicas entre los distintos grupos, existía acuerdo en torno a la importancia de “lo nacional”, el dilema, desde entonces, estriba acerca de lo que debe ser función y objetivo de los universitarios mexicanos: nutrir el mundo intelectual desarrollándose en su campo y escribiendo o, “hacer algo «práctico» por México”, como finalmente muchos de ellos lo realizaron.²⁰

Escribió Enrique Krauze que “casi a partir de su reapertura y a pesar de haber nacido dependiente de la caridad estatal, la Universidad representaba un poder pequeño pero combativo, con un cierto margen de autonomía política ante los gobiernos posrevolucionarios, que, sin excepción, buscaron cortejarla, asimilarla, o, incluso, suprimirla”.²¹ Esto era así porque los universitarios habían mostrado tener capacidad de organización y movilización y, por lo tanto, de provocar inestabilidad política. La candidatura de Vasconcelos, universitario distinguido, a la Presidencia de la República contó con el apoyo masivo de los

¹⁸M. Gómez Morín, *op. cit.*, pp. 40 y ss.

¹⁹Como se puede apreciar en el intercambio epistolar que sostuvo con José Vasconcelos, con Xavier Icaza y con Luis Enrique Erro; este último lo planteaba así: “Y nosotros universitarios de 1915, somos demasiado blancos para definir una originalidad que no puede ser la nuestra: porque la única originalidad que es posible en México tiene que venir inevitablemente por el indio”, *ibidem*, p. 85.

²⁰Alfonso Reyes reclamaba a este grupo, según narra Daniel Cosío Villegas: “...entendía y aplaudía el entusiasmo y decisión de convertirnos en hacedores de un México nuevo: pero si entre nosotros había gente de talento y con vocación literaria, a la larga beneficiaríamos más al país con la pluma que con la pala”, D. Cosío Villegas, *El intelectual mexicano y la política*, México, Planeta-Conaculta, 2002, p. 16.

²¹Enrique Krauze, *La rectoría de Gómez Morín: La universidad frente al Estado* (presentación y testimonios), México, Hemeroteca, febrero de 1977, p. 26. www.letraslibres.com/pdf

propios universitarios, demostrando que la institución tenía un importante peso político, “tanto así que desde aquel año (1929), ya no sólo el Estado, sino también otras corporaciones (político-sindicales y paraconfesionales principalmente) comenzaron a buscar el modo de *utilizarla*²² para sus propios proyectos. Si la Universidad había probado ser una buena plataforma para Vasconcelos, podía serlo también para cualquier otro grupo”.²³

Para 1929 no había duda de que la relación entre los universitarios y el gobierno mexicano estaba marcada por la discrepancia. El tema de la autonomía se había convertido en una cuestión que hacía “ruido” y para realizar un control de daños Emilio Portes Gil prácticamente *regaló* a los estudiantes²⁴ la autonomía universitaria. Las palabras que el entonces Presidente de México dirigió a los estudiantes son indicativas de la tensión que se vivía:

Aunque no explícitamente formulado, el deseo de ustedes es el de ver a su universidad libre de la amenaza constante que para ella implica la ejecución, posiblemente arbitraria en muchas ocasiones, de acuerdos, sistemas y procedimientos que no han sufrido previamente prueba de un análisis técnico y cuidadoso, hecho sin otra mira que el mejor servicio posible para los intereses culturales de la República. Para evitar ese mal, sólo hay un camino eficaz: el de establecer y mantener la autonomía universitaria. Al dar un paso tan trascendental, la dirección de la Universidad quedará libre y definitivamente en manos de sus miembros, maestros y alumnos; pero, junto con la libertad, alumnos y maestros deberán asumir cabalmente el peso de toda la responsabilidad que la gestión universitaria trae consigo.²⁵

²²Cursivas de los autores.

²³*Ibidem*, p. 26.

²⁴Cabe aquí recordar lo subrayado por Carlos Monsiváis: “por estudiantes se entiende por lo común a la minoría activa que, por su impulso o por la inercia de los demás, representa a la totalidad”. Carlos Monsiváis, “Cuatro versiones de autonomía universitaria”, *Letras Libres*, México, noviembre de 2004, p. 47.

²⁵*Idem*.

Así, en un marco de tensión y de dependencia financiera frente a gobierno, pero con la conciencia de pertenecer a un grupo social y culturalmente privilegiado, la representación idealizada de los universitarios quedó definida por el compromiso “autónomo” con el desarrollo nacional, la lucha por la democracia y el cambio social. Desde entonces, este compromiso ha sido núcleo y esencia de la idea, del modelo, del proyecto y de la realidad institucional de la *universidad latinoamericana*.

Coronada por el poder que emana del reconocimiento social de ser poseedora de conocimiento legítimo, el compromiso con la sociedad y la autonomía le valieron a la universidad latinoamericana el recelo por parte de los gobiernos, de quien, después de todo ha dependido presupuestalmente, así como la desconfianza y la enemistad de las clases adineradas nacionales. No esperemos, por tanto, no encontrar presentes en la universidad, en los universitarios mexicanos y en sus representaciones, manifestaciones de la falta de acuerdo y de la existencia de tensiones y conflictos entre grupos sociales.²⁶

- *Vanguardia de la revolución socialista*

Después de lograda la autonomía universitaria vino un periodo de mayor estabilidad para la universidad. Sin embargo, la división entre universitarios nunca desapareció, lo que se mostró de nueva cuenta con la propuesta en torno a la especificación “socialista” de la educación en el artículo 3o. constitucional como filosofía obligatoria para la impartición de la enseñanza. Si bien inicialmente, la universidad hizo valer su condición de autonomía, la institución no se libró de entrar al debate que más tarde se convirtió en propuesta para que los estudios universitarios se vincularan a la orientación socialista. El punto álgido de la controversia se dio en el famoso enfrentamiento entre Vicente Lombardo Tole-

²⁶Los primeros universitarios, aquellos que se establecieron en Bolonia, también fueron vistos con recelo por miembros de la Iglesia y de la monarquía. Sin duda, la universidad autónoma, legítima y con proyecto propio y alterno representa un poder que pone en jaque la hegemonía.

dano y Antonio Caso, en 1933. El primero simpatizaba con la idea de asumir la educación socialista en la universidad; el segundo defendía la libertad de cátedra. La división entre los “aislacionistas” y los del “compromiso” se profundizó llegando hasta la presidencia de Lázaro Cárdenas cuando vuelve a echar chispas el conflicto entre universitarios y gobierno.²⁷

En el contexto del enfrentamiento político e ideológico, en el campo de la educación superior, surgieron varias universidades públicas estatales no autónomas y comprometidas con el proyecto de la educación socialista. En la ciudad de México, en 1936, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que significó una ruptura con el modelo universitario impulsado en Latinoamérica desde medianía del siglo XIX, así como un contrapeso directo a la UNAM. Además, en ese mismo año, dirigida por Vicente Lombardo Toledano se fundó la Universidad Obrera con el propósito de “formar cuadros dirigentes del movimiento obrero en función de los intereses de la clase obrera”.²⁸ Tras estos acontecimientos, ya no cabía la menor duda de que en el México posrevolucionario no había un único proyecto de país, sino que al respecto había querrela; y en cuanto a la representación de los universitarios desde entonces ha quedado claro: hay universitarios de diferentes “clases”.

Entre tanto, los distintos grupos sociales que disputaban la hegemonía al gobierno cardenista, trataban de fabricar al hombre ideal que diera vida y recreara sus propios proyectos de país y de futuro, pero como quedaba claro que el gobierno prácticamente controlaba toda la orientación de la educación superior y que los diversos grupos sentían que sus valores e intereses no estaban representados en el proyecto educativo “nacional”, ni tampoco coincidían con los de la universidad autónoma latinoamericana. Así fue como surgieron, en el escenario del siglo XX en México, las primeras universidades privadas.

²⁷Roberto Brito L., “Cambio generacional y participación juvenil durante el cardenismo”, en J.A. Pérez Islas y Maritza Urteaga (coords.), *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, México, IMJ-AGN, 2004, pp. 233-280.

²⁸Vicente Lombardo Toledano, *Summa*, México, Universidad Obrera de México, 1964.

- *Neutrales, modernos, de buenas costumbres y credos*²⁹

En el seno de la Universidad de Guadalajara, en 1935, se produjo la escisión de un importante sector que, por no estar de acuerdo con la orientación revolucionaria, fundó la primera universidad de carácter privado en México (la UAG), con orientación religiosa y decididamente conservadora. Durante las tres décadas siguientes se fundaron otras universidades privadas: la de las Américas (1940) y la Iberoamericana (1943), entre otras. Es de mencionar que, en los albores de este periodo, fue creada la Universidad Femenina. Además, dos importantes institutos tecnológicos privados: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Tecnológico Autónomo de México.³⁰ En términos estrictos, la propuesta del hombre “ideal” de los institutos tecnológicos no fue “el universitario”, sino su proyecto se apega más a la idea de formar personas pragmáticas y “modernas”, afines al acelerado crecimiento económico y a la necesidad de innovación tecnológica industrial.

La aparición de las universidades privadas en el escenario mexicano de la educación superior separó, diversificó y diferenció, aún más, a los universitarios. A las universidades privadas asistían jóvenes con mayores recursos económicos, pero no significa que a las universidades públicas asistieran sólo jóvenes de menores recursos, más bien la opción por la universidad privada se realizaba principalmente por razones de tipo ideológico y de clase social. Respecto a la calidad de los estudios incluso algunas universidades privadas recibían estudiantes excluidos de las públicas, principalmente por sus calificaciones.

La proliferación de instituciones y de la matrícula de educación superior estuvo ligada directamente con el desarrollo de las clases medias. La consecuencia lógica de esto fue que los patrones

²⁹Tomamos esta forma de clasificación de: Sergio Zermeño, “La autonomía abierta de la universidad”, *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 7, México, UNAM, septiembre de 2004, p. 93.

³⁰Adrián Acosta Silva, “La educación superior privada en México”, *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*, IESALC, Reports UNESCO, julio de 2005, p. 26.

de consumo, normas de comportamiento y, en general, un determinado estilo de vida de los universitarios se identificaron con los intereses de estas clases, que fincaron su identidad en la confianza en la institución escolar, y su distinción en convertirse en las “clases educadas”, como lo apuntó Soledad Loaeza.³¹ En este sentido, uno de los rasgos sobresalientes de los miembros de estas clases fue la convicción de que la asistencia a la universidad y, sobre todo, la obtención de un título universitario, les abrirían las puertas a la participación política y al progreso cultural, social y económico. Esta visión particular creó un vínculo simbólico entre la figura del universitario y la realización del avance social y cultural del país, y diferenció las ocupaciones no manuales y bien remuneradas del resto. De hecho, la representación ideal del universitario, desde que apareció en México la universidad en el siglo xx, se relacionó con el vínculo entre educación (conocimiento) y ocupación. Esta representación, basada en el referido vínculo prevalece a la fecha, aunque ciertamente en entredicho.

Según un diagnóstico hecho en la época,³² para 1958, México había dejado de ser agrícola y la industria y los servicios constituían los ejes de la estructura económica nacional. A la educación superior se le encargaba resolver las necesidades derivadas del proceso de urbanización y de la estructura de empleo que demandaba un número creciente de técnicos especializados y profesionistas, cuando entonces sólo uno de cada 1,000 escolares inscritos en el primer año de primaria lograba llegar al último año de profesional. Así, en un contexto en donde la industrialización y la modernización se planteaban como utopía, la figura del universitario se convirtió en metáfora de su posible realización.

Pero, para principios de los años sesenta, sin que todavía se descubriera la crudeza de la crisis que ya estaba en puerta, empezó a rondar entre los sectores educados de la sociedad la sospecha de que la modernización, cumpliéndose o no, no traería las satisfacciones prometidas. A este respecto, Carlos Monsiváis habla de

³¹Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1985, p. 215.

³²*Ibidem*, p. 216.

un “resentimiento de la clase media, una clase progresivamente segregada y pospuesta, sin acceso ya no digamos a las determinaciones primordiales que le concernían, sino a sus beneficios secundarios”.³³

• *Críticos y subversivos*

Para cuando dio inicio la década de los sesenta, el Estado mexicano mostraba, ya claramente, su incapacidad para cumplir las tareas sociales. Esto se reflejaba principalmente en la disminución de inversión pública y, además, era obvio que el partido oficial mandaba en México de una forma contundente y autoritaria. La paradoja estriba en que una vez que se había debilitado la primacía de los militares en la alta jerarquía del gobierno, eran universitarios, egresados de la universidad pública, quienes habían tomado el mando. De hecho, “la mejor oportunidad de ingresar a la política y mantenerse en los niveles altos, a partir de los años cincuenta –escribe Roderic Ai Camp, 1984– era cursar estudios de nivel superior en la Universidad Nacional”.³⁴

En forma paralela, alrededor de 1958³⁵ se inició entre la juventud estudiantil un proceso de simpatía, vinculación y formación con los proyectos y programas de izquierda que se identificaron y en algunos casos encabezaron un conjunto de movilizaciones, prácticas organizativas y nuevos liderazgos que buscaban formas más democráticas que tuvieron su culmen en 1968, cuando la universidad pública se erigió como un centro crítico en el país y los universitarios representaron los actores más visibles del movimiento de combate al autoritarismo del Estado y a su falta de compromiso con la democracia.³⁶ En este movimiento, bajo la

³³Carlos Monsiváis, “Notas en torno a la moral social en México”, *Trimestre Económico*, núm. 2, México, FCE, 1975, p. 11.

³⁴Citado por Sergio Zermeño, *op. cit.*, p. 93.

³⁵Cfr. José René Rivas Ontiveros, “Proceso de formación y participación del sujeto juvenil de izquierda en la UNAM (1958-1971)”, en J.A. Pérez Islas y Maritza Urteaga (coords.), *Historias de los jóvenes en México*, *op. cit.*, pp. 281-320.

³⁶El detonante del movimiento estudiantil fue una riña entre universitarios que al ser controlada azuzó el sentimiento de inconformidad debido a la reducción del gasto por parte del gobierno hacia las universidades, así como por el autoritarismo y dominio que el Estado

identidad universitaria participaron estudiantes, maestros, autoridades y trabajadores de la universidad. Con todo, fueron los estudiantes quienes representaron al actor más comprometido y activo,³⁷ “los estudiantes lo asumían como su deber porque «alguien tenía que hacerlo»”.³⁸ De esta manera, el movimiento del 68 potenció la representación de los universitarios ligada a las universidades públicas, a la juventud, a la actitud crítica y a la proclividad hacia la acción política. De hecho, a principios de los años setenta, en un marco de incremento de la pobreza y del descontento social, aparecieron guerrillas en las sierras y en las ciudades del país, nutriéndose en algunos casos de universitarios.

En este contexto de pugna política y recelo entre universitarios y gobierno, éste se vio obligado a adoptar medidas que disolvieran la tensión. Además de emprender acciones “bajo el agua”, el discurso conciliador y la ampliación de la oferta educativa en los niveles medio superior y superior fueron las principales estrategias del gobierno. Para entonces, era urgente atender la presión social generada por la dinámica demográfica, los efectos de las políticas educativas públicas de los años cincuenta y sesenta, la urbanización y por las aspiraciones de movilidad social de los nuevos integrantes de las clases medias. Además, después de la crisis del 68, el gobierno promovió la captación orgánica de los disidentes, entre otras formas, mediante la generación de oportunidades de empleo para intelectuales y universitarios en la administración pública y en las instituciones públicas de educación superior, que en ese entonces tuvieron una importante expansión. La realidad es que

mexicano imponía a la sociedad. Los movilizadores: estudiantes, maestros y trabajadores de universidades públicas (tanto del D.F., como de otras entidades) de algunas universidades privadas, politécnicos y médicos, principalmente, forjaron en el imaginario colectivo esta representación de los universitarios. Cfr. Sergio Zermeño, *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo XXI, 1978.

³⁷Mención aparte merece el “movimiento de médicos” (a todas luces universitarios) que previamente al 68, en 1964-1965, había puesto en evidencia la incapacidad política de los gobiernos mexicanos al hacer del atrincheramiento en la violencia el único ejercicio posible de la política. Ricardo Pozas, *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*. México, Siglo XXI, 1994, p. 327.

³⁸Citado por César Gilabert, *El hábito de la utopía, análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, México, Instituto Mora, Miguel Ángel Porrúa, 1993, p. 160.

la semilla de desconfianza entre gobierno y universidad nunca ha desaparecido del todo. Esta semilla se sembró desde principios de siglo, enraizó debido a la forma en la que la universidad adquirió su autonomía, germinó y se desarrolló con fuerza en el 68 y, a la fecha, perdura.

- *Masificados y devaluados*

El crecimiento de la universidad hizo de ella un mercado de trabajo importante para muchos universitarios, varios todavía estudiantes o recién egresados, que fueron empleados por la institución como académicos o funcionarios. En este contexto, la figura de “el trabajador” se proyectó con fuerza sobre los universitarios. Los profesores e investigadores se afiliaron a la identidad de “trabajadores académicos” y, consecuentemente, en la universidad cobraron mayor visibilidad que antes, las reivindicaciones de tipo laboral, en un contexto en el que se consolidaron los organismos sindicales y gremiales.

A partir de la administración de Miguel de la Madrid se iniciaron cambios radicales en la estrategia económica del país. Con la política de privatizaciones, el Estado empezó a transferir funciones y responsabilidades hacia otros actores de la sociedad, lo cual afectó significativamente a las universidades y a los universitarios. Al término de los ochenta, ya estaba claro que el Estado había sacrificado la protección social en aras de la productividad, la que por lo demás se fincaba en el decremento de los de ya de por sí bajos salarios y en el desmantelamiento de prerrogativas en varios contratos colectivos. El mercado de trabajo académico sufrió una profunda precarización, hubo escasez de recursos en el presupuesto público dedicado a la educación y además cambió su orientación. La inversión pública en el ramo se concentró principalmente en compensar el rezago en la educación primaria y, en segundo término, en desarrollar modalidades de enseñanza media superior de carácter tecnológico y terminal.³⁹

³⁹Roberto Rodríguez, “La modernización de la educación superior en México. Una agenda para la discusión”, *Revista Chilena de Humanidades*, núm. 17, 1997, pp. 83-101.

El segmento tecnológico del sistema de enseñanza superior mexicano registró mayor crecimiento con respecto al de las universidades. El número de establecimientos públicos de enseñanza superior tecnológica (institutos tecnológicos) se incrementó significativamente en todo el territorio nacional. Además, se extendió la preferencia de los jóvenes por carreras profesionales que conducen directamente al mercado asalariado, en desmedro de las profesiones liberales y de las disciplinas científicas.⁴⁰ Para entonces, a la universidad se la había integrado en un “sistema” de educación superior. La identidad universitaria se había conjugado con la de otro tipo de instituciones que ofrecían educación “terciaria”, lo que contribuyó a diversificar y diferenciar, y bien podría decirse que incluso a opacar, la representación social del universitario ligada a un *ethos*, como proyecto compartido. Esta opacidad tuvo consecuencias sobre los procesos de construcción de las identidades universitarias que se desdibujaron.

A esta década, se le conoce como “década pérdida”. Una de las pérdidas se registró en la capacidad de cobertura de la demanda potencial del sistema de educación superior, pues aunque el volumen de la matrícula creció, la tasa de incremento medio anual fue prácticamente igual que el indicador correspondiente al crecimiento demográfico del grupo de edad escolar. Con todo, la pérdida más significativa, en el terreno de la educación, se dio en el terreno de la calidad. La expansión de la educación superior había llegado acompañada de desorden organizacional y sin el acompañamiento de mecanismos que cuidaran los contenidos y las prácticas de la enseñanza, así como los ambientes institucionales. Esto reveló incongruencias en las instituciones de educación superior (unas más que de otras) con respecto a las necesidades económicas, sociales y culturales del país, y permitió que se cuestionara la pertinencia de la formación de universitarios.

En el terreno del empleo hubo grandes pérdidas. El desempleo de jóvenes con educación superior se convirtió en cosa de la vida cotidiana y en las discusiones a propósito de la importancia de formar universitarios para el desarrollo nacional se escucharon

⁴⁰*Idem.*

voces influyentes que opinaron, entre otras cosas, que los que había en México ya eran demasiados, insistiendo, además, que no servían para responder a las necesidades del país.

Con todo, la expansión de la matrícula había posibilitado el acceso a la universidad de una población estudiantil más heterogénea, desde el punto de vista de su origen social, regional, así como de una mayor proporción de mujeres. De hecho, según el II Censo de Población y Vivienda, 2005, entre los universitarios, para ese año en México, había más mujeres que hombres; y esto no es sólo debido a que en la población total de jóvenes la proporción femenina es mayor, sino que en el país entre las jóvenes hay más universitarias (18.6 por ciento), que universitarios entre los jóvenes (17.9 por ciento).⁴¹

Conscientes estamos de la importancia que tiene lo referente a la construcción sociocultural del género y su vinculación con la propia cultura universitaria. Sin embargo, en este trabajo distinguiremos solamente algunas veces entre universitarias y universitarios, ya que de otra manera se hubiera alargado muchísimo el texto. Con todo, de entrada, es necesario decir que, aunque se ha avanzado, lejos se está todavía de que las desigualdades debidas al género se extingan entre los universitarios. Aquí damos solamente algunos datos:

- a) si bien en la matrícula del conjunto de la educación superior se expresa equidad, en el posgrado persiste la desigualdad a favor de los hombres;
- b) la distribución por disciplinas acusa la persistencia de carreras “femeninas”, y “masculinas”;
- c) los indicadores de rendimiento escolar muestran que las estudiantes tienen mejores rendimientos que los hombres;
- d) la participación de las jóvenes universitarias en la población económicamente activa sigue una dinámica creciente, pero todavía sus indicadores son menores que sus congéneres universitarios;

⁴¹Resulta aquí conveniente volver a recordar que la categoría “universitario” no incluye estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada.

e) todos los indicadores de ocupación e ingreso son desfavorables a las universitarias.

Mientras que ahora para las mujeres la universidad constituye una institución accesible, todavía hay en el país sectores como los indígenas que se encuentran marginados de ella. A pesar de que algunos indígenas ya han tenido acceso a estudios superiores, siguen siendo una minoría. Sostiene Sylvia Schmelkes que sólo el 3 por ciento de los jóvenes indígenas de entre 19 y 23 años llega a ser universitarios.⁴² Entre los obstáculos que se les presentan, destaca que el acceso supone una erogación superior a los ingresos totales de la familia y que la calidad de la enseñanza recibida en niveles anteriores suele ser mala; por lo tanto, difícilmente pasan los exámenes de admisión a la universidad. Los jóvenes que logran ingresar, apunta, son hijos de indígenas que migraron a ciudades, y que lograron estudiar ahí en las escuelas públicas.

En 2003, se creó en México la primera Universidad Intercultural, destinada a ofrecer educación superior a todos, pero particularmente a los indígenas, desde un paradigma educativo y cultural que deja atrás los principios homogeneizadores. En la actualidad hay seis universidades interculturales que se han ubicado en zonas indígenas. De acuerdo con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la matrícula de estas instituciones es de 2,294 alumnos (55 por ciento mujeres). Sin duda todavía son muy pocos, y en las representaciones sociales y en el perfil de “el universitario” difícilmente se encuentran grabadas imágenes coincidentes con “lo indígena”.

JÓVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS A INICIOS DEL SIGLO XXI

Llegado el siglo XXI, la figura del universitario en México, se encuentra diluida en la marisma de la complejidad, causada por la

⁴²Sylvia Schmelkes, “Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México”, en Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), *La discriminación racial*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005, p. 91.

enorme cantidad, diversificación y desigualdades que caracterizan al sistema de educación superior del país. El grado de complejidad está marcado por el ascenso de los principios del mercado como elementos reguladores de la forma de pensar, actuar y construir la sociedad, las universidades y también a los universitarios.

Para dar cuenta de las propuestas y representaciones de los universitarios que se están fabricando en el contexto del nuevo capitalismo y de la globalización resulta esclarecedora la metáfora del edificio de tres pisos, imaginada por Eduardo Ibarra.⁴³ Imaginemos, junto con este autor, que:

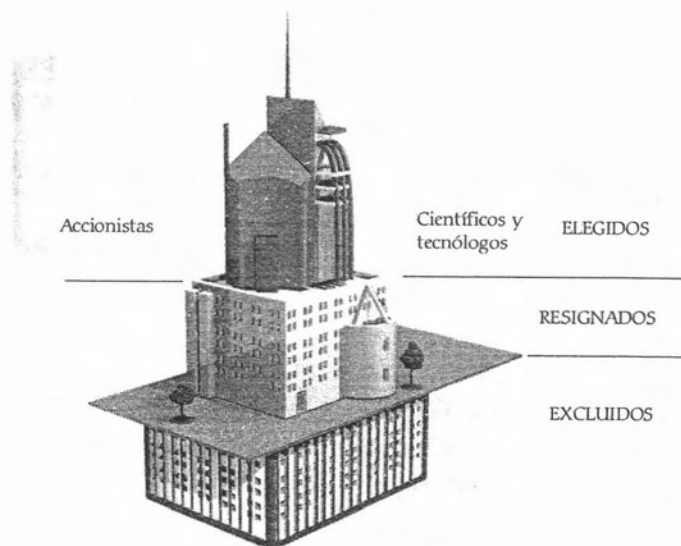
en la planta alta se producen los grandes negocios del mundo, es a donde asisten los grandes capitales transnacionales, las tecnologías de punta y la innovación, las formas posburocráticas de organización, la hiperflexibilidad y la virtualidad, las relaciones en tiempo real, el trabajo de conocimiento, el éxito y los grandes salarios, en suma, es el mundo del capitalismo académico y sus nuevos productores de conocimiento.⁴⁴

En este piso, en un marco que pondera y gratifica los nexos con el riesgo, habitan y se recrean las representaciones de los universitarios que aquí llamaremos “elegidos” (accionistas, científicos y tecnólogos). Desde estas representaciones es posible apreciar el sentido de las políticas y programas de reestructuración de la educación superior en diversos países del mundo, aunque distintos en su conformación local y su operación específica, que confluyen bajo los imperativos paradigmáticos de la privatización, la desregulación y la competitividad en los mercados globales (véase esquema 1).

⁴³Eduardo Ibarra, “Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 122, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, abril-junio de 2002, pp. 35-36.

⁴⁴El concepto de capitalismo académico se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos. S. Slaughter, y L. Leslie, *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, John Hopkins, 1997.

Esquema 1

LA METÁFORA DEL EDIFICIO SOCIAL EN EL NUEVO
CAPITALISMO DEL MUNDO GLOBAL

Siguiendo con lo imaginado por Ibarra,

...la planta baja del edificio se encuentra poblada por empresas satelitales que giran alrededor de su centro transnacional. La producción en masa, los grandes inventarios y el creciente trabajo precarizado de estas fábricas tayloristas-fordistas es condición de existencia de las empresas de clase mundial con su pregonada flexibilidad justo a tiempo, sus cero inventarios y su trabajo de excelencia. Este es el piso de la otra educación superior, de la parte más amplia y empobrecida que no alcanza los espacios del capitalismo académico, aquella que debe enfrentar desde sus escuelas y facultades la paradójica tarea de formar a grandes contingentes de ciudadanos para el trabajo en un mundo sin trabajo, la de la enseñanza-en-masa que ha ido dando forma a las fábricas de conoci-

miento que hoy son el reverso de la moneda del capitalismo académico.⁴⁵

En la planta baja del edificio del nuevo capitalismo, en un marco en donde lo que priva es la incertidumbre, habitan las representaciones y propuestas para la mayoría de los universitarios, a quienes en este trabajo hemos llamado los "resignados" (trabajadores con educación superior).

Finalmente, dice nuevamente Ibarra:

el nuevo edificio del mundo global supone un piso inferior, oculto, húmedo y oscuro, que funciona como sótano en el que se deposita todo lo que no se utiliza, lo que no sirve o lo que estorba. Es el piso de los excluidos, de la contención y el encierro, el de las consecuencias de la adoración al consumo en un mundo donde la mayoría carece de capacidad de consumo. En este piso no hay luz ni futuro, tan sólo macanas y candados para contener las fuerzas que ponen en riesgo la estabilidad estructural del edificio global y sus marquesinas superiores.⁴⁶

En este sótano, en general, no habitan universitarios (son los *excluidos*), está reservado para aquellos que no tuvieron los recursos de acceder a este nivel de estudios y que tampoco han tenido "la suerte" de hacer dinero.

- *Los elegidos (accionistas, científicos y tecnólogos)*

Escribió Castoriadis que: "El único tipo antropológico creado por el capitalismo, y que al principio le era indispensable para instaurarse, era el empresario schumpeteriano: una persona apasionada con la creación de esta nueva institución histórica, la empresa, y con su constante crecimiento mediante la introduc-

⁴⁵Eduardo Ibarra, *op. cit.*, p. 43.

⁴⁶*Idem.*

ción de nuevas tecnologías y nuevos métodos de penetración del mercado."⁴⁷

Durante casi todo el siglo xx, las universidades públicas del país pusieron poca atención en la promoción del espíritu empresarial entre los jóvenes, lo cual deriva, entre otras cosas, en la relación de desconfianza que tradicionalmente ha habido en México entre los grandes empresarios y el modelo de universidad latinoamericana. Además, el empresariado en México constituye un nicho del mercado de trabajo en el que los títulos de educación superior no han representado ninguna ventaja comparativa, ya que las habilidades requeridas son diferentes a aquellas que desarrolla este tipo de educación. De hecho, desde los años setenta, el sector privado ha tendido a ver en las universidades públicas más que un aliado una fuerza subversiva.

Por su parte, la clase empresarial mexicana, cuando no en el extranjero, ha tendido a formarse en universidades privadas, particularmente situadas en la ciudad de Monterrey, de hecho los empresarios regiomontanos han mantenido cierta independencia frente al Estado y, en ciertos momentos históricos se han mostrado abiertamente hostiles a la cultura "del centro" y en franca oposición a la educación pública.⁴⁸

Pero desde que los gobiernos mexicanos han promovido el desarrollo económico nacional favoreciendo el enfoque y la cultura del sector privado, se insiste continuamente acerca de la necesidad de que las universidades formen *emprendedores* y, como consecuencia, muchos programas académicos actualmente promueven los valores atribuidos a tal figura: innovación, adscripción al cambio, vocación por los negocios, liderazgo y potencial para la gestión. Lo más importante: el universitario-emprendedor debe ser proclive al autoempleo.

Pero, la evolución actual del capitalismo ya no otorga el papel central al empresario. Ahora que el dinero, la carrera personal y los desafíos se han convertido en lo deseado, el atributo esencial del "tipo ideal" es la *especulación*. Y ha sido, sobre todo,

en las universidades de élite donde se ha acogido y promovido un tipo de universitario vinculado al emprendimiento especulativo. Estos universitarios, cuando estudiantes, deben formarse a partir de modelos pedagógicos basados en educación transfronteriza, apoyada tanto en la educación virtual como en la realización de estancias presenciales, relativamente largas, en universidades extranjeras. La astucia, la necesidad de arriesgar y la pasión por ganar deben ser sus principales atributos. Pero, como estos atributos difícilmente se adquieren en el sistema educativo, parece adecuado citar un párrafo aparecido en la revista *Expansión* para ilustrar por dónde están yendo los jóvenes de la élite y cuáles son los valores hegemónicos que se perfilan para el futuro: "Muchos recién graduados de universidad son tan brillantes que podrían llegar a ser muy buenos científicos o investigadores, pero, en vez de eso, están convirtiéndose en corredores. Estos jóvenes miden su status en dólares, en lugar de en títulos."⁴⁹

Pero, si bien en el conjunto de los "elegidos" hay quienes pueden hacer dólares convirtiéndose en corredores, es indudable que la economía necesita de quienes produzcan e innoven conocimiento para generar riqueza. De hecho, existen propuestas teóricas, como la de Paul Romer,⁵⁰ conocida como del "crecimiento endógeno" que otorga una gran importancia a la educación superior y a la investigación como fuentes de competitividad. Este autor concibe las ideas como bienes, y concluye que, a diferencia del capital, la fabricación de ideas goza de retornos incrementales.

Además, ahora que el desarrollo de China asombra y atemoriza a tantos, suele repetirse, reiteradamente, que entre las causas que han permitido que este país se proyecte como la próxima potencia económica mundial está la inversión que ha hecho en materia de investigación y desarrollo, así como la utilización,

⁴⁹Louise Story, "Adiós MBA, hola dinero", *Revista Expansión*, año xxxviii, núm. 978, 12 de noviembre de 2007, p. 311.

⁵⁰Paul Romer, "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, vol. 98, núm. 5, "Part 2: The Problem of Development: A Conference on the Institute for the Study of Free Enterprise Systems", octubre de 1990, pp. 71-102.

⁴⁷Cornelius Castoradis, *op. cit.*, p. 87.

⁴⁸Soledad Loaeza, *op. cit.*, pp. 348-393.

por parte de industrias de alta tecnología, de insumos que se fabrican localmente. En cambio, se critica la escasa inversión que suele hacer México en estos rubros y se devela que en el país sólo el 5 por ciento de los insumos que se utilizan en este tipo de industria se fabrican localmente. Desde esta visión se insiste que en nuestro país debe ponerse atención a la educación superior, especialmente a los procesos de formación de investigadores y tecnólogos, quienes, dentro de las representaciones y propuestas para los universitarios, son significados, también, a manera de “los elegidos”.

Con el fin de formar a estos “elegidos” (investigadores y tecnólogos), se ha promovido la consolidación de una estructura dual de la educación superior en la que su sector de punta, los centros de investigación y de posgrado, se concibe articulado a las necesidades de la economía con el objetivo de incrementar sus niveles de eficiencia y competitividad en los mercados globales, así como para estudiar y tratar de controlar y dominar las causas y efectos de los fenómenos relacionados con el riesgo. El tipo ideal del universitario ligado a esta propuesta está representado por el joven doctor que es formado en universidades “de investigación”, las cuales se distinguen del resto. Se declara la importancia de negociar proyectos y reconocimientos para obtener recursos extraordinarios de organismos y empresas financiadoras. Cabe resaltar que este modelo responde a la visión de los universitarios vinculados con una sociedad centrada en la producción de conocimiento que gira alrededor de la preocupación por el incremento económico y la innovación tecnológica, y deja un tanto de lado la formación cultural y la atención de las problemáticas sociales y que, de hecho, se caracteriza por un cierto desdén hacia las humanidades y las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, se piensa en los universitarios-investigadores a manera de “cerebros”, dispuestos a participar activamente en tareas de investigación y tecnología en el escenario internacional, buscando integrarse a las corrientes de investigación más competitivas y escalar su camino hasta la cima a través de la venta de su conocimiento y capacidades.

- *Los resignados (trabajadores con educación superior)*

No todos los jóvenes universitarios están llamados a ser para de la élite de la sociedad del conocimiento. No obstante, muchos jóvenes y sus familias consideran que hay que “invertir” en educación superior porque es una forma de protegerse contra las amenazas de exclusión que rondan por doquier, sobre todo debido al incremento del desempleo y la escasez de adecuadas condiciones laborales.

En la actualidad, los universitarios pueden o no construirse con ninguna, algunas, o incluso todas las marcas dejadas por las propuestas y referentes históricos que hemos esbozado arriba pero, sin duda, las representaciones que persisten están contagiadas de los valores del mercado y de los intereses privados. Hay, sin embargo, dos herencias que parece van a subsistir siempre: la relación con el entorno urbano y la búsqueda de conocimiento. Aunque esto último se ha hecho relativo, pues muchos jóvenes que ingresan a la universidad en realidad no buscan el conocimiento por sí mismo, sino una “licencia”, título o certificado que los avale ante la sociedad, y sobre todo en el mercado de trabajo, como “poseedores de conocimientos”.

Ya desde principios de los años noventa, la competencia en el mercado de trabajo se había intensificado, reduciendo el salario relativo de los trabajadores menos calificados y seleccionando a los universitarios, de acuerdo con la institución de procedencia. La campaña de desprestigio desplegada contra las universidades públicas las había hecho aparecer frente a la sociedad como decadentes, peligrosas y desordenadas, propiciando que los empleadores dieran estos mismos calificativos a sus egresados, justificando sus preferencias por las supuestas bondades de los alumnos de establecimientos privados de educación superior. Pero, aunque no puede negarse que existen pruebas empíricas de esta preferencia, no se cuenta con datos estadísticos que permitan marcarla como tendencia generalizable.

Estando así las cosas, el sector privado ha acrecentado notablemente su presencia en el sector universitario de la educación superior. La actual proliferación de universidades privadas

obedece más que a una diversificación de proyectos de país, al ánimo de lucro y, con ello, aparece en el escenario histórico una nueva figura del universitario ligada directamente a capacidad de adquisición, es decir, de consumo.

De esa manera, las universidades privadas han acaparado un mercado de estudiantes temerosos del desempleo, y preocupados por adquirir capacidades y credenciales que incrementen sus probabilidades de ocupar una posición de jerarquía y de prestigio en el mercado de trabajo. Por su parte, por razones presupuestales, algunas universidades públicas se han visto obligadas a cerrar sus puertas a un número cada año mayor de aspirantes⁵¹ y, consecuentemente, muchos jóvenes de escasos recursos, empeñados en cursar educación superior, han ingresado a centros privados de dudosa reputación académica, pero que cobran cuotas que estos jóvenes apenas pueden pagar.

Así, entre las instituciones (tanto privadas como públicas) y entre los universitarios se ha instalado la lógica de la competencia y la de autorrealización, ubicando en segundo plano (o de plano desapareciendo) los ideales de integración nacional y de la búsqueda de un futuro compartido en el marco de algún proyecto público (en el verdadero sentido de la palabra). Cabe preguntar: ¿qué efectos ha tenido todo esto sobre los jóvenes universitarios y sus condiciones?

Fuera de la élite, pero al fin y al cabo privilegiados

Cuando en el primer rubro de este trabajo hablamos del origen y desarrollo de la universidad, mencionamos que los universitarios fueron sobre todo jóvenes urbanos burgueses. Esto siguió siendo así por años, no sólo en Europa sino en todos los países en donde se fundaron universidades, particularmente en Latinoamérica. En México, durante los siglos XIX y XX, la educación superior, y en particular la universitaria, constituyó un factor cargado de un enorme poder simbólico asociado con una

posición de jerarquía, sobre todo en el marco de la estratificación social que se basa en el prestigio. De hecho, "los universitarios" más que ser un grupo económico constituyó un grupo de estatus que fundó en su nivel educativo sus aspiraciones al reconocimiento social y a diversos privilegios materiales y políticos. El hombre ideal al que representaba el universitario constituía una identidad absoluta que se asociaba con el cambio, con la movilidad social, con puestos de trabajo bien remunerados y con un estilo de vida cómodo que daba ejemplo del vivir con distinción.

Pero, sin duda resulta poco pertinente seguir pensando que en el mundo globalizado el nivel educativo, y en particular el universitario, sigue funcionando como elemento meritocrático *determinante* del orden social. Lo cierto es que creer que hoy en México existe una condición social unitaria para todos los universitarios constituye un craso error, pues lo que caracteriza a la realidad y a la sociedad presentes es la complejidad y, por tanto, lo inherente a los universitarios es la diversidad y la dificultad, que en un contexto de heterogeneidad estructural y de injusticia social expresa grandes desigualdades.

Estas desigualdades y diversidades en la situación socioeconómica de los universitarios, así como su todavía relativa situación de privilegio con respecto al total de jóvenes mexicanos, se muestran con claridad en el cuadro 1.⁵² Como se observa, no puede negarse la vigencia del viejo principio de que las familias de los universitarios suelen tener mayores ingresos que las de los jóvenes no-universitarios. De hecho, lo frecuente es que las familias de los universitarios tengan ingresos superiores a los 10,000 pesos y que, en cambio, entre los que no tienen educación superior las familias reciban montos menores.

⁵²Lamentablemente, debido a que la base de datos a la que tenemos acceso no lo permite, no se pudo cruzar la información referida al ingreso familiar con la de tamaño de las familias. Por ello, las inferencias comparativas que hacemos no son concluyentes; sin embargo, la información disponible nos permite observar que entre los jóvenes universitarios, sean estudiantes o egresados, los hay quienes pertenecen a estratos socioeconómicos de muy escasos recursos.

⁵¹Sergio Zermeño, "La autonomía abierta de la universidad", *op. cit.*, p. 93.

Cuadro 1

INGRESO MENSUAL PROMEDIO FAMILIAR DE LOS JÓVENES,
SEGÚN SU CONDICIÓN O NO DE UNIVERSITARIOS, MÉXICO, 2005

Niveles de ingreso (pesos mexicanos)	Jóvenes mexicanos %	Jóvenes universitarios %
Hasta \$1,403	1.7	1.1
De \$1,404 a \$4,211	24.9	9.1
De \$4,212 a \$7,019	26.1	17.5
De \$7,020 a \$9,828	12.6	15.8
De \$9,829 a \$14,039	11.3	12.7
De \$14,040 y más	23.5	43.9

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005*, México, 2006.

Otra diferencia socioeconómica es la que se produce entre los estudiantes de universidades privadas y los de universidades públicas. El 60 por ciento de los jóvenes que dijeron estar estudiando en un establecimiento privado tienen familias que perciben ingresos promedio mensuales mayores a los 14,000 pesos; en cambio este porcentaje para los de universidades públicas es de 40 por ciento. Con todo, no cabe duda que las desigualdades tradicionales (las intracategoriales), se han conjugado con múltiples diversidades (intercategoriales) que están generando mayor opacidad de la sociedad, cuando menos en lo que se refiere al papel que juega la educación superior en la categorización social ante los procesos de comparación intergrupala y de autoevaluación (véase cuadro 2).

Cuadro 2

INGRESO MENSUAL PROMEDIO FAMILIAR DE LOS JÓVENES
UNIVERSITARIOS SEGÚN SU PROCEDENCIA DE ESCUELA
PÚBLICA O PRIVADA, MÉXICO, 2005

Niveles de ingreso (pesos mexicanos)	Total estudiantes universitarios %	Estudiantes en establecimientos públicos %	Estudiantes en establecimientos privados %
Hasta \$1,403	1.5	1.8	0.3
De \$1,404 a \$4,211	11.9	13.5	7.3
De \$4,212 a \$7,019	16.1	14.4	21.5

Niveles de ingreso (pesos mexicanos)	Total estudiantes universitarios %	Estudiantes en establecimientos públicos %	Estudiantes en establecimientos privados %
De \$7,020 a \$9,828	12.2	13.6	8.2
De \$9,829 a \$14,039	13.7	17.0	4.1
De \$14,040 y más	44.5	39.7	58.8

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005*, México, 2006.

Resulta interesante apuntar que tomando como universo estadístico a todos los jóvenes que tienen estudios de educación superior, estudien o no, encontramos que la proporción de jóvenes universitarios cuyos jefes de familia tienen cuando más 12 años de escolaridad es 57.5 por ciento. Así es que prácticamente un poco menos de la mitad de los jóvenes que ingresan a la universidad en el país son *pioneros* de la educación superior en sus familias; lo que sin duda también puede propiciar la deserción educativa. Es interesante comentar que la situación de riesgo académico de los jóvenes se hace presente sobre todo en las instituciones de régimen público pues, según lo muestra De Garay, a las universidades públicas suelen asistir los pioneros, mientras que en las privadas que tienen prestigio nacional y local estudian los *herederos* (retomando un término de Bourdieu).⁵³

Es innegable que ir a la universidad sigue siendo una cuestión en la que están vigentes la selectividad y la exclusión social, aunque hay jóvenes universitarios, tanto en universidades públicas como en las de régimen privado, que pertenecen a familias de escasos recursos. Siendo esta la situación, resulta claro que los universitarios, en México, vistos como grupo social de referencia, basan su prestigio social en el atributo de tener una escolaridad

⁵³Los datos de De Garay muestran que existe una clara segmentación social de la población estudiantil ya que en las universidades públicas el 85 por ciento de los jóvenes provienen de familias cuyos padres no tuvieron la oportunidad de acceder a estudios superiores y, en cambio, el 87 por ciento de los jóvenes que estudian en las universidades privadas sus padres estudiaron alguna licenciatura o incluso cuentan con grado de maestría y doctorado. Adrián de Garay, *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES, 2005, 1a. reimpr., pp. 33-80; y A. de Garay, *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*, Barcelona, España, Pomares/UAM-A, 2004, pp. 180-220.

superior a la media nacional, aunque su situación socioeconómica y cultural sea sumamente heterogénea. Hoy ya es un secreto a voces constatar que la asistencia a la universidad no constituye una vacuna que inmunice contra la pobreza.

Temerosos del fracaso y adscritos a la ética de autorrealización

Con el derrumbe de la relación directa entre nivel educativo y nivel socioeconómico, el privilegio de haber tenido acceso a estudios de nivel superior está lejos de traducirse en seguridad de algo. De hecho, cuando en la ENJ 2005 se preguntó a los jóvenes acerca de cuáles son las tres cosas que les dan más temor en el futuro, una de las respuestas más recurridas por los universitarios fue: el fracaso. Lo que cabe destacar es que este miedo, sin duda, se relaciona con la presión que ejerce la sociedad sobre los jóvenes universitarios, a quienes, además de idealizarlos les ha sembrado la exigencia de ser exitosos, porque si no ¿para qué estudiar tanto?

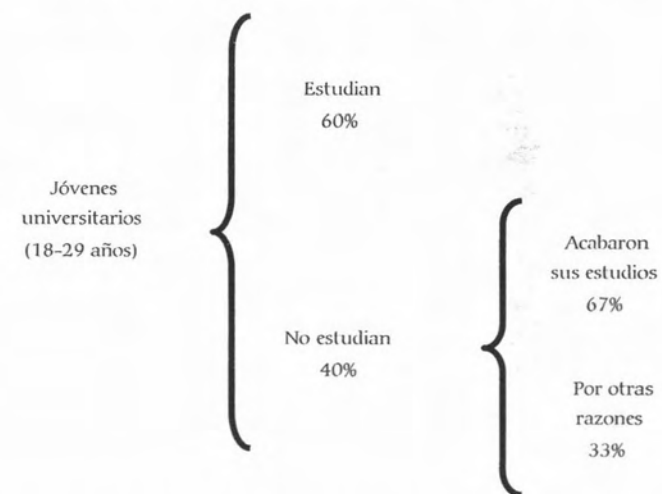
Sin duda, el miedo al fracaso que expresan tener tantos universitarios se relaciona con la desconfianza que se genera en los mismos jóvenes cuando han sido testigos de situaciones de pobreza y se sienten en situaciones de vulnerabilidad, en un contexto en donde los apoyos institucionales son escasos. De hecho, entre “nuestros” jóvenes universitarios hay varios que en realidad nunca o en el mejor de los casos, es poco probable que lleguen a ser profesionistas, porque en el momento de la ENJ 2005 ya habían abandonado sus estudios sin concluirlos. El esquema 2 entrega información al respecto: si bien la mayoría de los universitarios que ya no estudian terminaron sus carreras, otra tercera parte abandonaron la universidad sin haberlas terminado.

Y, aunque la necesidad de trabajar y la falta de recursos para estudiar son las causas más frecuentes de abandono escolar, tanto para hombres como para mujeres, claramente éstos afectan más a ellos que a ellas. En este sentido, las universitarias tienen más probabilidades de concluir sus estudios, y cuando los abandonan es frecuente que sea porque ya no les gusta estudiar, porque se

casan o porque se embarazan. La forma diferencial en la que operan las causas de abandono de los estudios entre hombres y mujeres, deja al descubierto que aunque los mecanismos sociales generadores de desigualdades ya no funcionan de la misma manera que antaño, hoy, en México, entre los jóvenes universitarios, siguen operando asimetrías asentadas en la divergencia sexual que resultan en discriminaciones sociales directas e indirectas y se relacionan con posibilidades diferenciales de alcanzar el éxito y el fracaso (véase esquema 2).

Esquema 2

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS, MÉXICO, 2005



Fuente: IMAJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Ulrich Beck ha llamado a la de hoy: *sociedad del riesgo*.⁵⁴ En el marco de esta nueva sociedad, la inseguridad y la precarización del empleo ya no se atribuyen, como se hacía antes, a crisis económicas recurrentes, sino al surgimiento de nuevas formas de producción y de relaciones sociales enmarcadas en lo que se ha llamado “nuevo capitalismo”, que exige a los jóvenes cumplir

⁵⁴Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998.

requisitos que no son determinantes y que, por lo tanto, ninguna promesa se cumple de manera segura. En lo que a educación se refiere, se insiste en la necesidad de formar recursos humanos de alto nivel, pero es un hecho bien conocido que hay muchos jóvenes universitarios desempleados, así como también hay quienes a temprana edad llegan a ocupar puestos muy, pero muy bien remunerados. Estando así las cosas, la probabilidad de ocurrencia que se otorga a las biografías planeadas o “esperadas” no puede ser muy alta.

Según lo muestra la ENJ 2005, para los jóvenes universitarios, ya sean hombres o mujeres, ya sea que continúen estudiando o no, “conseguir un trabajo” se ubica con la mayor frecuencia entre las respuestas a la pregunta: *¿Cuáles son las tres cosas que en lo personal esperarías para el futuro?* Además, al cuestionárseles *¿qué esperas obtener de la educación en un futuro?* la respuesta, más soportada, y por mucho, tanto entre los hombres como entre las mujeres fue: un buen trabajo. Ante este escenario, la pertinencia de los universitarios por su servicio a la sociedad, a su país, a la producción de ciencia y tecnología o incluso al desarrollo económico y hasta de las profesiones, parece haber pasado a segundo plano. Ahora, al inaugurarse el nuevo siglo, las propuestas y demandas, así como las representaciones de los universitarios “exitosos” se vinculan, principalmente, en relación con las posibilidades de realización en el mercado de trabajo, donde trabajar en un campo coincidente con lo que se estudió se convierte en el privilegio de muy pocos.

Entonces, en un marco de agudización de las condiciones y de los sentimientos de pobreza, la preocupación que tienen los jóvenes universitarios por encontrar un trabajo ha provocado, entre otras cosas, la ruptura de las formas tradicionales de inserción laboral. Tradicionalmente, el tránsito universidad-trabajo solía (o cuando menos así se esperaba) realizarse una vez que los jóvenes dejaban de ser estudiantes. Por cierto, este tránsito representaba el paso a la adultez, misma que marcaba el logro de la autonomía personal y la independencia económica. Ahora, nada de esto es cierto: muchos universitarios buscan trabajar antes de concluir sus estudios; mu-

chos trabajan, pero no tienen los recursos necesarios para independizarse. Todavía menos los tienen los universitarios que no trabajan, aunque ya hayan terminado sus estudios.

El cuadro 3 muestra que entre los jóvenes universitarios la mayoría siguen siendo estudiantes y que tanto en el total de universitarios como en el de estudiantes hay varios trabajadores.

Cuadro 3

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS POR SEXO, MÉXICO, 2005

Condición de actividad	Hombres %	Mujeres %	Total %
Sólo estudian	40.4	52.8	46.9
Sólo trabajan	41.3	18.8	29.4
Estudian y trabajan	12.5	10.1	11.2
No trabajan ni estudian	5.8	18.4	12.6

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005*, México, 2006.

Entre los universitarios que sólo trabajan, el 75 por ciento termina sus estudios y una cuarta parte los dejaron incompletos. Contradictoriamente, de los universitarios que no estudian porque ya terminaron, el 21.4 por ciento no trabaja. Entre estos últimos, prácticamente todas (90 por ciento) son mujeres. Esto, sin duda se relaciona no sólo con la discriminación y restricciones por género impuestas en el mercado de trabajo; sino también con las diferencias que existen en los proyectos y las trayectorias de vida de hombres y mujeres, que persisten incluso más allá de los niveles de escolaridad. Por lo tanto, no debe interpretarse que los jóvenes universitarios, y sobre todo ellas, que no trabajan ni estudian están en completa inactividad. Lo que sí, es probable que estén colocados en circunstancias de insatisfacción profesional, escasa autonomía y dependencia económica.

Lo que se debe subrayar es que entre los hoy, jóvenes universitarios, tanto entre los hombres como entre mujeres, existe la tendencia a combinar el estudio con el trabajo. Una determinante de esta tendencia es la necesidad de adquirir, cuanto antes, la

experiencia solicitada en el mercado laboral. Desde esta perspectiva, la práctica de combinar las dos actividades se relaciona con la necesidad de los jóvenes universitarios de contar, en el presente, con recursos económicos y también con la aspiración de, en un futuro, tener acceso a mejores empleos. Como en esta sociedad del conocimiento en donde lo que impera es el riesgo, los empleos "seguros" prácticamente han desaparecido, para muchos universitarios trabajar y estudiar simultáneamente ya no representa, como antaño, una situación de desventaja frente a los estudiantes de tiempo completo, sino una posibilidad de incrementar sus capacidades de *empleabilidad*, ahora tan necesarias para competir.

Resulta entonces que la idealización del universitario como estudiante de tiempo completo o como profesionista-empleado que se regocija en la satisfacción que le brinda el aprendizaje, el conocimiento y el servicio, ha perdido vigencia. Porque en la sociedad actual, la educación superior y también el trabajo profesional han adquirido nuevos significados que los vinculan directamente a estrategias dirigidas a minimizar los riesgos de fracaso, cuando éste se mantiene como la amenaza constante del futuro. Lo frecuente es que los y las universitario(a)s resignifiquen su nivel educativo como *posibilidad* de acceder a un buen trabajo y de éste, lo que les parece más importante es que: pague bien. De hecho, a la pregunta: *¿para qué consideras tú que sirve trabajar?* los más (55 por ciento de los hombres y 59 por ciento de las mujeres) respondieron: "para ganar dinero". Esta respuesta puede ser un indicio de que se están dejando de lado los valores culturales sostenidos por los universitarios de generaciones anteriores, como el crecimiento intelectual y espiritual, la responsabilidad social y nacional, etcétera. Es que la idealización del hombre (y/o mujer) que se ha construido y que prevalece en la sociedad actual no se vincula ya con la educación, sino con el *consumo* y con los atributos de las figuras que se presentan en los medios, que son admirados por la visibilidad que logran y por el éxito económico que tienen.

En el imaginario de algunos jóvenes universitarios mexicanos las posibilidades de fracaso, si se quedan en el país, son muchas y entonces piensan en emigrar "al norte" (véase cuadro 4). Los

jóvenes universitarios que más lo hacen son los que estudian y trabajan simultáneamente (16 por ciento). Seguramente ellos son quienes más preocupados están por el fracaso; tal vez porque son quienes más esfuerzo han puesto por salir adelante y porque entre ellos se encuentran los que más necesidad tienen de incrementar el ingreso propio y el familiar.

Cuadro 4

ACTITUD ANTE LA POSIBILIDAD DE MIGRAR DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS, SEGÚN SU CONDICIÓN DE ACTIVIDAD, MÉXICO, 2005

Condición de actividad	¿Has pensado emigrar a los Estados Unidos?	
	Sí %	No %
Sólo estudian	10.0	90.0
Sólo trabajan	12.5	87.5
Estudian y trabajan	16.0	84.0
No trabajan ni estudian	5.3	94.7
Total	10.1	89.1

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Flexibles y sometidos

El deseo de éxito económico entre los jóvenes universitarios no es nada nuevo. Tampoco lo es el hecho de que la educación, particularmente la de nivel superior, sea vista como un elemento que ayuda para hacer realidad tal deseo. Lo nuevo es que los jóvenes universitarios mexicanos den tanta importancia a lo económico, en un marco de desencanto hacia el país y hacia la sociedad en la que viven.

Afima Castoriadis, en su libro *El avance de la insignificancia*, que no puede haber sociedad que no sea algo para sí misma; que no se represente siendo algo.⁵⁵ Pues bien, la representación más frecuente que los jóvenes universitarios mexicanos tienen hoy de su país y de su entorno se relaciona con la pobreza. Los resultados de la ENJ 2000, así lo comprueban.⁵⁶

⁵⁵C. Castoriadis, *op. cit.*, p. 28.

⁵⁶Los jóvenes universitarios piensan que el principal problema del país es la pobreza y que junto con éste se sitúan la corrupción y el desempleo, en ese orden. Cfr. María Herlinda

Si se parte de la perspectiva de que México es pobre, entonces es lógico que los jóvenes universitarios que están desempleados achaquen su desempleo a "la situación económica del país". Pocos, muy pocos, son los que atribuyen su situación a falta de preparación, y quienes lo aceptan, son sobre todo jóvenes que todavía estudian y que relacionan su condición de desempleo a su falta de experiencia (véase cuadro 5).

Cuadro 5

CAUSAS QUE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS ATRIBUYEN A SU DESOCUPACIÓN, SEGÚN SU CONDICIÓN DE PERMANENCIA O NO EN LA ESCUELA, MÉXICO, 2005

¿Por qué crees que estás sin trabajo?	Estudia %	No estudia %	Total %
Por la situación económica del país	37.6	61.5	47.10
No hay empleo	22.8	25.9	24.0
Mi inexperiencia	32.9	6.6	22.3
La carencia de relaciones	1.3	2.1	1.60
Mi insuficiente preparación	1.3	0.4	1.0
Otras	4.1	3.5	4.0

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005*, México, 2006.

En consecuencia, los jóvenes universitarios que sí tienen empleo suelen considerarse a sí mismos afortunados y, aunque declaran que no les gusta su trabajo porque les pagan poco, al pedirles que respondieran, en una escala del 1 al 10: *¿qué tan satisfecho estás con tu trabajo?* el valor de la mediana de las respuestas obtenidas fue 9. Apenas el 11 por ciento de los jóvenes universitarios que trabajan otorgaron calificaciones de 7 para abajo.

Se ve con claridad en todos los datos sobre empleo, derivados de las respuestas que los jóvenes dieron en la ENJ 2005, que llevan a lo mismo: para los hoy jóvenes universitarios mexicanos el trabajo es algo necesario y difícil de obtener. Por tanto, es una necesidad que para ser cubierta implica búsqueda, esfuerzo y hasta

Suárez Zozaya, *Jóvenes mexicanos en la feria del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, México, SES/UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2005, p. 29.

sacrificio; tanto, que lo primero que se ha sacrificado, es la significación emancipadora y democratizadora de la educación.

La educación superior aparece ante los jóvenes universitarios como estrategia de posicionamiento para el mercado laboral y de esta manera la libertad de decidir qué y en dónde estudiar se ve restringida. Varios jóvenes universitarios respondieron que la elección de los estudios que realizan o realizaron la hicieron ponderando sobre todo la posibilidad de conseguir trabajo y también de ganar dinero. Con todo, a la pregunta: *¿qué tanto consideras que te sirve lo que te enseñan o aprendiste en la escuela para...?* El porcentaje correspondiente a "mucho" en la opción "un buen trabajo" fue 67 por ciento. Y, 59 por ciento lo marcó en "ganar dinero".⁵⁷ Pero hay que advertir: al significar la educación como estrategia para posicionarse en el mercado de trabajo, por más que se crea que la pobreza del país y la insuficiencia de empleos son las causas del desempleo personal, el sentido social que éste adquiere es de insuficiencia, incapacidad y falta de suerte individual; por lo tanto genera autoculpa.

Claro que todo lo hasta aquí dicho es inseparable de los cambios estructurales del empleo que se han registrado en México en el contexto del mundo globalizado que, hasta ahora, ha estado profundamente marcado por los problemas de la desocupación, el subempleo y sus consecuentes derivaciones: pobreza, exclusión y desafiliación social. En este contexto, los que recién están ingresando al mercado de trabajo se encuentran más afectados por condiciones que lesionan sus derechos laborales y los jóvenes con educación superior no han sido la excepción: la inserción "asalariada" de los universitarios, en esta franja etaria, se caracteriza por condiciones de inestabilidad y desprotección.

Así, en México, ya es indudable: el empleo precario y el informal son opciones de ocupación frecuentes para los jóvenes universitarios. Tanto para los que estudian y trabajan como para los universitarios que solamente trabajan, las proporciones de jóvenes que no tienen contrato son muy significativas. Quienes

⁵⁷Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por eso no suman 100 por ciento.

lo tienen, suelen estar contratados temporalmente y, de hecho, puede afirmarse que los contratos de duración indefinida prácticamente ya se han extinguido (véase cuadro 6).

Cuadro 6

CONDICIÓN DE ESTABILIDAD CONTRACTUAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS SEGÚN SU DEDICACIÓN A LA ACTIVIDAD, MÉXICO, 2005

<i>En tu trabajo actual, ¿cuentas con un contrato?</i>	<i>Sólo trabaja %</i>	<i>Estudia y trabaja %</i>	<i>Total %</i>
Sí	57.0	51.8	56.0
No	43.0	48.2	44.0

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.*

En este marco de estrechamiento y de franco deterioro de las condiciones del mercado de trabajo y de mayor selectividad y segmentación en el reclutamiento de la mano de obra, algunos (13 por ciento) jóvenes universitarios toman el riesgo de poner sus propios negocios. Pero resulta que la mayoría de estos "jóvenes emprendedores" fracasan (véase cuadro 7). Entonces, ¿qué queda?

Cuadro 7

ÉXITO O FRACASO DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE INTENTARON PONER SU PROPIO NEGOCIO, MÉXICO, 2005

<i>Propio negocio</i>	<i>%</i>
Lo pusieron y funciona todavía	3.3
Lo pusieron y no funcionó	54.6
Al final nunca se concretó	42.1

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.*

Para los jóvenes universitarios, proclives como suelen ser a la institucionalización, no quedan muchas opciones. De hecho, conviene interpretar la información referente a la permanencia de los jóvenes en la casa de sus padres, en el marco del deterioro del mercado laboral porque, según los datos de la ENJ 2005, la ma-

yoría de los jóvenes universitarios, así hayan terminado la carrera, trabajen o no, aún viven en el hogar paterno. Este resultado se mantiene incluso si se recorta la población de jóvenes al grupo de 25 a 29 años. Es aquí en donde la flexibilidad del mercado de trabajo ha intervenido de una manera particularmente destructiva ¿Cómo pueden ser independientes los jóvenes cuando los contratos a largo plazo ya prácticamente no existen y los salarios que reciben no alcanzan para los ahorros que les permita sobrevivir mientras se consigue el próximo empleo?

Y es que, combinadas las cuatro condiciones (escasez de empleo, salarios precarios, empleo temporal y sentimientos de autoculpabilidad personal) que ofrece hoy el mercado de trabajo, se aparece ante los universitarios el fantasma de la necesidad de aferrarse al ámbito de la familia, por ser ésta la única estructura social que les ofrece tener con ellos una relación de apoyo y de protección más o menos permanente. Aquí, la cuestión de fondo es el desvanecimiento de la posibilidad de que los jóvenes, incluso los universitarios, se emancipen y logren la independencia económica.

Asidos a la familia

No debe pensarse, sin embargo, que los y las jóvenes universitario(a)s que aún viven en el hogar paterno no suelen asumir funciones de proveedores de la unidad familiar. La gran mayoría de los(las) que sólo trabajan y también de los(las) que estudian y trabajan, dijeron contribuir económicamente a sus casas, aportando un porcentaje relativamente alto de sus ingresos. Lo cierto es que la mayoría de los universitarios, trabajen o no, piensan que su situación económica es mejor que la que tenían sus padres a su edad, lo que habla de la vigencia ideológica de los patrones de movilidad social intergeneracionales en México. Y es que, como ya lo vimos, hoy todavía, la mayoría de los jóvenes universitarios son "pioneros" en sus familias, en lo que se refiere a su acceso a la educación superior.

Pero es de resaltar que la vigencia de la movilidad económica por la vía de la educación superior ahora es relativa. Uno de cada

cinco jóvenes universitarios se percibe a sí mismo en situación de empate o de franca pérdida económica con respecto a sus padres, y esta proporción es prácticamente la misma entre todos los universitarios, excepto para aquellos que no trabajan ni estudian y que consideran, con mayor frecuencia que todos los demás, que su situación es mejor que la de sus padres (véase cuadro 8).

Cuadro 8

MOVILIDAD ECONÓMICA INTERGENERACIONAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS SEGÚN SU CONDICIÓN DE ACTIVIDAD,* MÉXICO, 2005

Movilidad	Jóvenes universitarios %	Sólo estudian %	Sólo trabajan %	Estudian y trabajan %	No trabajan ni estudian %
Ascendente	74.1	72.1	69.8	78.3	87.8
Sin movilidad	16.8	17.8	18.1	17.9	9.1
Descendente	4.6	6.0	3.9	2.8	2.6

*Con base en la pregunta: ¿Tu situación económica es mejor o peor que la de tus padres cuando tenían tu edad? No se tabularon los valores "no sé" ni, "no contestó".

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Pero, el hecho de que haya jóvenes universitarios que piensan que su situación económica es igual o peor que la de sus progenitores anuncia el agotamiento de la representación del "yo" universitario, como portador de avance social en la familia. Con ello, se derrumba la significación imaginaria social de la educación superior y de los universitarios ligados directamente al progreso, y se sintetiza ásperamente el estancamiento y deterioro de la situación económica que, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, sufrieron muchos integrantes de las clases medias en México.

Actualmente muchos universitarios jóvenes tienen como perspectiva de futuro el deterioro en sus condiciones de vida. Piensan que la situación económica y de protección institucional será involutiva, y opinan que sus hijos tendrán igual y hasta menos oportunidades que las que ellos han logrado. Lo que nos interesa resaltar es que encontramos jóvenes universitarios, estudiantes y no estudiantes, que perciben que el futuro amenaza su bienestar y el de sus descendientes. Como era de esperar, en general, los

estudiantes de universidades privadas auguran mejor futuro a su prole que los de universidades públicas (véase cuadro 9).

Cuadro 9

PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS SOBRE SUS POSIBILIDADES EN COMPARACIÓN CON LAS DE SUS PADRES CUANDO ERAN JÓVENES,* MÉXICO, 2005

	Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %	Tener asegurada la vejez %	Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %
<i>Conseguir trabajo</i>					
Más	66.1	77.9	Más	62.8	67.5
Menos	23.2	9.3	Menos	22.4	17.2
Igual	9.1	9.4	Igual	11.1	10.7
<i>Educarse mejor</i>					
Más	77.6	82.5	<i>Ahorrar dinero</i>		
Menos	16.4	5.9	Más	63.9	67.2
Igual	4.4	8.9	Menos	24.0	18.0
<i>Tener servicios de salud</i>					
Más	73.3	73.3	Igual	8.6	10.6
Menos	16.2	11.5			
Igual	8.6	11.7			

*Con base en la pregunta: ¿Crees que tus hijos tendrán más o menos oportunidades que tú para...? No se tabularon los valores "no sabe" y "no contestó".

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Hay estudios⁵⁸ que muestran que las percepciones del futuro amenazante se asocian con el desarrollo de la desconfianza en los demás y también en uno mismo. Tal vez por ello, los resultados de la ENJ 2005 permiten observar que para los jóvenes universitarios, a no ser por "la familia", las personas no merecen confianza plena. Este hecho es indicativo de que la vida social en nuestro país está marcada por sentimientos que dificultan la convivencia, la toma de acuerdos y de contratos sociales, y ponen a la expectativa a "elegidos" frente a "otros". Y, cuando a la desconfianza en las

⁵⁸Omar A. Uribe, H.M. Aguiar de Souza y N. Soárez, "Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35, 1-2, México, CEE, 2005, pp. 165-180.

personas se suma la incredibilidad que tienen los universitarios en las instituciones, la situación se torna gravísima pues habla de que los jóvenes mexicanos, incluidos los universitarios, actualmente, se encuentran expuestos a una enorme fragilidad psicológica y social, la cual tratan de mitigar pensando en la familia a manera del “nosotros” necesario, en quien se puede confiar y creer.⁵⁹

Muchas son las interpretaciones que pueden darse al hecho de que los jóvenes universitarios desconfíen de los otros y no crean en las instituciones de su sociedad, por lo pronto lo que queremos destacar es que la desconfianza y la incredulidad parece afectar sobre todo a los estudiantes de las universidades públicas. Resulta preocupante que entre los estudiantes universitarios exista racismo e incompreensión hacia las personas enfermas de sida, y peor es, que estas tendencias se observen pronunciadas entre los jóvenes de establecimientos públicos (véase cuadro 10).

Cuadro 10

ACTITUDES DE RECHAZO* DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS CON RESPECTO A LAS POSIBLES CARACTERÍSTICAS DE SUS VECINOS, SEGÚN SU PROCEDENCIA DE ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA, MÉXICO, 2005

Personas	Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %	Personas	Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %
Con antecedentes penales	78.8	67.3	Extranjeros	36.5	25.7
Parientes cercanos	25.5	23.8	Drogadictos	82.6	77.7
Políticos	51.8	38.6	Parejas no casadas	22.0	19.3
Alcohólicos	78.5	69.3	Indígenas	30.0	21.0
Otra raza	33.1	24.3	Otra religión	27.7	18.1
Homosexuales	53.7	44.0	Infectados de sida	54.6	41.3

*Con base en la pregunta: ¿De estas personas, ¿podrías indicarme cuáles no quisieras tener como vecinos de tu casa?

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

⁵⁹No pusimos las tablas con información sobre “las calificaciones” de confianza y credibilidad que otorgan los jóvenes a “los otros” y a las instituciones porque son muy largas. Baste con decir que los promedios de credibilidad y confianza que obtuvo la familia fueron ambos mayores a 9. En cambio el promedio general de confianza para los “otros” fue de 7.1 y el de credibilidad en instituciones fue de 7.4.

Creemos prudente hacer una reflexión sobre el hecho de que los estudiantes de universidades públicas se muestran más desconfiados y menos tolerantes con “los otros” en comparación con los de las escuelas privadas. Sin duda, esto se relaciona con una mayor percepción del riesgo, reflejo no solamente de la mayor inseguridad laboral que sienten, se trata también de la inseguridad por el papel y posición social que desempeñan y ocupan dentro de sus familias y comunidades, ya que muchos son *pioneros* en la educación superior en su contexto familiar y, por lo tanto, sus temores por los posibles fracasos en la dificultosa escalada del asenso social se magnifican. En definitiva, consecuencia inevitable de estas percepciones, en un contexto de incredibilidad en las instituciones sociales, son sentimientos de vulnerabilidad y desprotección. Por lo tanto, la familia aparece como el recurso que queda para buscar resguardo pero, ¿las familias están en condiciones de darlo?

Es sabido que la familia en su sentido tradicional ya hace un tiempo que está en un proceso acelerado de transformación. Las situaciones que aquejan a muchas familias mexicanas tienen mucho que ver, sin duda, con dislocaciones de la estructura económica y con los entornos inhóspitos que la cercan. Es claro que las dificultades las tienen tanto las familias de los jóvenes que estudian en universidades públicas como las de los universitarios que estudian en escuelas privadas. De hecho, los datos de la ENJ 2005 apuntan a que éstos suelen percibir los problemas en sus familias con mayor frecuencia, sobre todo en lo que se refiere a la ausencia del padre y de la madre, así como de la falta de tiempo para compartir entre los miembros (véase cuadro 11).

No habría quizá razón para que los jóvenes universitarios procedentes de las escuelas públicas fueran más desconfiados y con mayores sentimientos de rechazo por las expresiones culturales “extrañas”. Sin embargo, hay algo que puede explicarlo: la percepción (y parece que también la experiencia propia) de unos y otros es distinta respecto a la violencia familiar. Los estudiantes de universidades públicas sienten, con mayor frecuencia, que en sus propias familias existe o ha existido violencia, y también la perciben como rasgo general de las familias mexicanas. Esta apre-

ciación, unida al contexto de desprotección social en la que se encuentran, ofrece a algunos jóvenes universitarios un cuadro febril de inseguridad generalizada, y más porque tampoco encuentran respuesta en la religión, que es otro horizonte que se les difumina cada vez más. Según muestran los datos de la ENJ 2005, son relativamente pocos los que piensan que la religión puede dar respuestas a los problemas civiles, como por ejemplo los que ocurren en el ámbito práctico de la familia, de la sociedad o del mundo de los jóvenes. En cambio, le otorgan mayor pertinencia para responder a problemas morales y espirituales.

Cuadro 11

PROBLEMAS QUE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS AFIRMAN TENER O HABER TENIDO EN SU FAMILIA* SEGÚN SU PROCEDENCIA DE ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA, MÉXICO, 2005

Problemas	Estudiantes de universidades públicas %		Problemas	Estudiantes de universidades privadas %	
	Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %		Estudiantes de universidades públicas %	Estudiantes de universidades privadas %
Malas relaciones entre padres e hijos	29.4	31.5	Falta de trabajo de algún miembro	31.8	33.3
Falta de recursos económicos	40.1	41.0	Ausencia del padre	20.6	30.8
Alcoholismo	14.4	15.2	Ausencia de la madre	8.2	16.8
Enfermedad de algún miembro	34.0	35.6	Falta de tiempo para compartir	32.8	39.4

*Con base en las respuestas "Sí", o "A veces", a la pregunta: ¿Hay o hubo en tu casa alguno de los siguientes problemas?

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Guadalupanos, apáticos y poco permisivos

A propósito del aspecto religioso de los jóvenes universitarios, es necesario tener en cuenta la diferencia entre la religión como fenómeno sociocultural y la Iglesia como institución específica. La religión o el fenómeno religioso es la forma de conciencia social cosmovisiva que da sentido; en cambio, la Iglesia es una institu-

ción que ejerce o pretende ejercer el monopolio de esa cosmovisión religiosa. Los sacerdotes o ministros, por su parte, representan la autoridad mediante la cual las iglesias ejercen su "poder espiritual". En el marco conceptual de la ENJ 2005, y en la forma que se hicieron las preguntas, no se contempló la observación del fenómeno religioso distinguiendo lo institucional de lo sociocultural. Sin embargo hay cosas que pueden interpretarse al respecto (véase cuadro 12).

Cuadro 12

JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE PIENSAN QUE SU RELIGIÓN SÍ TIENE UNA RESPUESTA ADECUADA PARA..., MÉXICO, 2005

La religión Sí tiene una respuesta para...	%
Los problemas y necesidades morales de personas	34.5
Los problemas de la vida familiar	28.4
Las necesidades espirituales de la gente	44.8
Los problemas de los jóvenes	26.2
Los problemas sociales concretos de hoy en nuestro país	21.3

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Antes de entrar a analizar los resultados que sobre religión e Iglesia dieron los universitarios mexicanos es importante recordar que después que se levantó la ENJ 2005, la Iglesia católica en México se ha visto envuelta en varios sucesos que han exigido a la jerarquía católica reconocer que hay abusos sexuales en el clero y a examinar la existencia de corrupción y delincuencia en la institución. Por lo tanto, la confianza que declararon tener los universitarios en sacerdotes, curas y ministros religiosos, quizá ha sufrido merma. Al momento de la encuesta este indicador fue de 7.3, en una escala que iba del 1 al 10.

Si bien no puede decirse que entre los jóvenes universitarios la práctica religiosa sea hoy un fenómeno residual, pues el 37 por ciento de ellos declararon ser católicos practicantes, resulta muy revelador el hecho de que exista un 44 por ciento de universitarios que a pesar de declararse católicos se reconocen como "no practi-

cantes". Adicionalmente, un 7 por ciento dijo no ser creyente o indiferente a cualquier religión, así que estamos frente a una generación de universitarios en la que la socialización y el poder religiosos parecen estar debilitados. Pero, con todo, el 82 por ciento dijo creer en la Virgen de Guadalupe, lo que habla de creencias arraigadas en lo tradicional y que no cuentan con el soporte de confianza en la institución que las regula (la Iglesia).

Por lo tanto, el hecho de que tantos jóvenes universitarios reconozcan ser guadalupanos, no se conecta necesariamente con un significado instituido o con pautas de conducta que deban seguirse. Más bien, en un contexto de riesgo y de desconfianza en las instituciones sociales, como el que aquí hemos analizado, la fe en la Virgen de Guadalupe puede estar vinculada con la necesidad de estos jóvenes de sentir que hay alguien, con poder, que se preocupa y vela por el bien de ellos, y a quien pueden acudir para pedirle protección. De hecho, esta interpretación se fortalece con el dato que muestra que el 72 por ciento de los jóvenes universitarios cree en milagros (véase cuadro 13).

Cuadro 13

ASPECTOS EN QUE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS SÍ CREEN, SEGÚN SU PROCEDENCIA DE ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA, MÉXICO, 2005

Creen en...	Jóvenes universitarios %			Creen en...	Jóvenes universitarios %		
	Estudiantes universidades públicas %	Estudiantes universidades privadas %			Estudiantes universidades públicas %	Estudiantes universidades privadas %	
El alma	86.9	84.2	93.1	El pecado	67.6	55.7	62.6
El infierno	61.2	63.4	73.0	Demonios	49.7	55.7	62.6
Milagros	71.4	72.4	69.1	Amuletos	30.0	38.0	33.2
Virgen de Guadalupe	81.5	82.3	83.8	Espíritus, fantasmas	37.3	42.78	38.6
Horóscopos	21.6	25.4	15.4				

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Cuando se percibe que las cosas se escapan de las manos y que hay poco que se pueda hacer, lo que queda es tener fe. En-

tonces, al observar que la mayoría de los universitarios de escuelas públicas y también de privadas, expresan que creen en la Virgen de Guadalupe y/o en los milagros, surge la pregunta si es que estos jóvenes piensan que la sociedad y su propia vida pueden ser diseñadas a su conveniencia, a través de la fe, porque al preguntarles acerca de su interés en la política, la frecuencia mayor la registró el rubro "poco" (44 por ciento); y a la opción "mucho" le correspondió un 30 por ciento. Cabe mencionar que en los universitarios que todavía están estudiando, los indicadores muestran una situación de menor interés por la política, y no hay prácticamente diferencia si proceden de establecimientos públicos o privados (véase cuadro 14).

Cuadro 14

INTERÉS EN LA POLÍTICA QUE TIENEN LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS QUE SIGUEN ESTUDIANDO O NO, SEGÚN SU PROCEDENCIA DE ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA, MÉXICO, 2005

¿Qué tanto te interesa la política?	Jóvenes universitarios	Universitarios que siguen estudiando		
		Tótal %	Universidades públicas %	Universidades privadas %
Mucho	29.4	25.7	25.6	27.9
Poco	44.1	39.5	39.5	35.3
Nada	25.3	33.8	33.7	36.6

Fuente: IMJ, Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.

Entre los universitarios poco interesados en política, pero con fe en que la Virgen de Guadalupe puede hacer milagros se encuentran muchos que creen en el infierno, en los demonios y en el pecado (véase cuadro 13). La noción de pecado, desde tiempos de los griegos, alude al concepto de vivir al margen de lo debido, y en su interpretación religiosa representa un "delito moral". Así es que pocos son los jóvenes universitarios que aceptan ser tolerantes en relación con las actitudes y los comportamientos privados y personales que suponen la ruptura de alguna norma moral o social: aborto, suicidio, relaciones sexuales fuera del matrimonio, eutanasia, divorcio, etcétera.

En cuanto a las virtudes públicas su permisividad es menor, pues suelen aceptar con escasa frecuencia: tirar basura en lugares públicos, robarse la luz, tomar un carro ajeno, o comprar robado. Incluso, su nivel de permisividad parece bajo en lo que se refiere a no pagar impuestos y a comprar cosas "piratas". Mientras, en lo referente al consumo de alcohol y drogas, así como a superar los límites de velocidad y otros comportamientos que constituyen un peligro para sus vidas estos universitarios se declaran francamente en contra. En este contexto, hay que reconocer que los jóvenes universitarios mexicanos aparentan tener una ética y una cultura cívica y social respetuosas de las normas establecidas, aunque en realidad no las practiquen con asiduidad.

De acuerdo con las respuestas que dieron los universitarios a la pregunta: *¿qué tanto crees tú que en México los jóvenes incurren en los comportamientos antes señalados?*, resulta que, utilizando el mismo índice, los universitarios no califican con menos de 6 (en un rango del 1 al 10) ningún rubro. Los más altos: comprar cosas piratas (7.3), tener relaciones sexuales antes de casarse (7), quedarse con el dinero que encuentran (7) y tirar basura en lugares públicos (7).⁶⁰ El acto "prohibido" que los universitarios perciben que es llevado a cabo con menos frecuencia por sus congéneres es el de: pegarle a las mujeres (6). Lo probable es que haya falta de coherencia entre el discurso de los jóvenes universitarios en torno a sus creencias y valores, con respecto a su ejercicio en la vida diaria. Porque si no, se ha abierto una honda brecha en el universo juvenil, entre los universitarios y los no universitarios. La verdad, no lo creemos (véase cuadro 15).

⁶⁰Vale la pena hacer notar que el acto en el que hay menos congruencia entre el deber ser y el hacer es el que se refiere a "tirar basura en la calle". Esto pone un alerta para el sistema educativo ya que otorga la oportunidad de insistir con los jóvenes acerca de la necesidad de tener comportamientos proambientales, ahora que son tan urgentes.

Cuadro 15

ÍNDICE* DE VALORES DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS
EN TORNO A DIVERSOS COMPORTAMIENTOS, MÉXICO, 2005

Comportamientos	Índice		Comportamientos	Índice	
	I ^a	II ^b		I ^a	II ^b
Divorciarse	4.8	6.9	Abortar	3.0	6.7
Tener relaciones sexuales antes de casarse	4.3	7.0	Comprar algo robado	3.0	6.8
No pagar impuestos	3.9	6.1	Que los padres peguen a los hijos	2.9	6.3
Quedarte con dinero que te encuentras	3.9	7.0	No avisar en caso de dañar un vehículo	2.9	NI**
Comprar algo pirata	3.7	7.3	Fumar en lugares públicos	2.7	6.8
Ser homosexual	3.7	6.5	La prostitución	2.7	6.5
La eutanasia	3.7	NI**	Robarse la luz	2.5	6.2
Enfrentarse a la policía	3.5	6.5	Suicidarse	2.4	6.4
Matar en defensa propia	3.4	6.2	Tomar sin permiso un carro ajeno	2.4	NI**
Tener relación con casados	3.2	NI**	Tirar basura en lugares públicos	2.3	7.0
Tener relaciones sexuales con compañeros ocasionales	3.2	6.8	Superar los límites de velocidad	2.3	6.7
Recibir o dar mordida	3.1	6.7	Fumar marihuana	2.2	6.7
Hacer justicia por propia mano	3.1	6.2	Pegarle a una mujer	2.2	6.0
Mentir para obtener un beneficio	3.1	6.8			

* La pregunta que se realizó fue: *¿Qué tanto se justifica para ti los siguientes comportamientos?*

^b La pregunta que se realizó fue: *¿Qué tanto crees tú que en México los jóvenes tienen estos comportamientos?*

* El índice se construyó dando los valores de 10 (mucho), 8 (algo), 6 (poco) y 0 (nada) y calculando un promedio ponderado.

** No hay información

Fuente: IMJ, *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005, México, 2006.*

CONCLUSIONES

El trabajo aquí presentado se construyó para confluír en la reflexión sobre la importancia de que la universidad y los universitarios participemos en la disputa por la representación contemporánea de los jóvenes universitarios mexicanos, más allá de las

visiones hegemónicas que imperan hoy en el país, en un contexto social en donde lo que se cultiva son los miedos, diría Bauman: "El temor a quedarse atrás. El temor a la exclusión."⁶¹ En este contexto, se está sembrando en los universitarios un sentimiento que puede definirse utilizando tres palabras: incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad; que podría sintetizarse utilizando el concepto de precariedad, por ser éste un término que evoca inestabilidad e incluso carencia, asociadas a la escasez y prácticamente desaparición de puntos claros y seguros donde asir las confianzas, en uno mismo, en los otros y en la comunidad.

Reiteradamente, los jóvenes universitarios saben que el sistema educativo culmina en una gran cantidad de profesionistas desempleados. Se procura que conozcan que la sociedad del conocimiento, cuando menos en México, sólo necesita una cantidad reducida de personas con estudios superiores. De esta manera, los universitarios, ante la sociedad y ante sí mismos, quedan representados como individuos que, teniendo las credenciales necesarias para *competir*, pueden nunca lograr tener un empleo "decente", como lo propone la Organización Mundial del Trabajo (OIT); aunque también se difunde que existe la posibilidad de que se coloquen en puestos en los que las condiciones laborales, intelectuales y sociales prometen ser muy satisfactorias. Así las cosas, en la figura de los universitarios han quedado grabados profundos miedos, grandes aspiraciones y mucha incertidumbre.

Por su parte, a los empresarios y al Estado no parece importarles lo que sienten y viven los jóvenes. Para ellos, los universitarios representan un *medio*. Les importa que haya un buen número (masa) de ellos, pero no precisamente para beneficio de los individuos o con el objetivo de lograr avances culturales y bienestar en México. Más bien, su *fin* es "atraer" capitales, a este país en donde, de siempre, han recibido beneficios públicos; los bajos salarios y las pésimas condiciones de empleo han sido fuentes de productividad y competitividad. Así que, desde esta visión dominante, hoy los universitarios deben convertirse en un *medio* útil

para seducir a los capitales que buscan talento joven, dispuestos a trabajar sean cuales sean las condiciones, y además baratos. Por otro lado, estos grupos tienen el *fin* de convertir a la educación superior en un *nicho de mercado* rentable para los capitales nacionales y extranjeros. Por ello, llevan a cabo acciones para desprestigiar a las universidades públicas, procurándose acciones que convierten a los jóvenes universitarios en clientes de universidades privadas; en todo caso lo que se busca es tener jóvenes universitarios *subordinados* a los intereses del capital.

Ciertamente, como pudimos observar con el análisis que realizamos, la lógica actual del capital ya ha subordinado a muchos jóvenes universitarios mexicanos. El número de jóvenes universitarios ha crecido de forma importante en las últimas décadas y el crecimiento cuantitativo no sólo ha tenido consecuencias numéricas, sino que ha modificado las características de los mismos, a resultas de un cambio en su origen social. Como corolario, en la actualidad, ser universitario ya no aporta información sobre el grupo social de procedencia, pues el mero conocimiento de la posesión de un título ya no proporciona las informaciones tácitas y laterales que antes permitían tener una idea intuitiva –fundada sobre la experiencia social ordinaria–, del tipo de persona representada en los universitarios, porque ahora los titulares de un mismo diploma pueden diferir –y mucho–, social, cultural y económicamente, unos de otros.

Ha sido así: proyectada la imagen de que hay demasiados universitarios, pero que no todos son iguales; los promotores del nuevo capitalismo en México presentan, ante el capital que buscan atraer, una amplia y diversificada oferta de jóvenes educados y dispuestos a trabajar. Al mismo tiempo promueven en los jóvenes el sentimiento de competencia. Porque los universitarios de escasos recursos conocen bien sus desventajas culturales, sociales y económicas, y los de mayores recursos también saben que, en el mercado de trabajo, hay jóvenes con educación superior que podrían aceptar las condiciones que ellos no aceptan y que, por lo tanto, podrían ser los jóvenes universitarios de procedencias sociales más bajas los que resultarían más atractivos al capital. De

⁶¹Zygmunt Bauman, *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós, 2007, p. 31.

esta manera, la percepción de abundancia de universitarios queda asegurada y con ello se combate sentimientos de solidaridad, sentidos de pertenencia y búsqueda de proyectos colectivos entre universitarios (como lo hiciera la figura del trabajador o el obrero); en cambio lo que se produce es ansiedad y recelo. El riesgo de quedar fuera se presenta como amenaza personal y el desempleo como fracaso. Entonces, la acción política aparece carente de sentido.

Pero, no hay que olvidar que la esencia de la aparición de los universitarios, en la escena histórica, estuvo ligada a la acción política de "un colectivo" que basó su proyecto en la idea de que el poder necesita de conocimiento, tanto como el conocimiento necesita poder, para tener incidencia.⁶² Para obtener el poder, y también la autonomía, los universitarios boloñeses procuraron tener "el" conocimiento legítimo, trascendiendo los saberes y las normas impuestos por el clero y el poder regio, de esta manera resistieron los embates de la propia municipalidad, que buscaba tenerlos bajo su control. Con ello, lograron hacer realidad un proyecto propio y dar una nueva orientación a la historia.

Considerando lo anterior, adoleceríamos de ceguera los universitarios si no aprovecháramos la oportunidad que hoy brinda a la universidad el hecho de que el conocimiento que produce esta institución es reconocido como fuente de riqueza y poder. La universidad, cuando menos en México, ha sido, hasta ahora, la principal depositaria, productora y acreditadora de conocimiento, pero ciertamente ya no es la única. Distintos grupos se encuentran en la contienda por el poder del control del conocimiento y tienen interés en apropiarse, utilizar y, si no se puede, entonces menguar tales capacidades de esta institución. En esta disputa está profundamente implicada la representación social de los universitarios mexicanos a quienes, como ya dijimos, se les está buscando significar como conocimiento barato y de esta manera subordinarlos a los intereses del capital.

Mientras que los jóvenes universitarios mexicanos estén llenos de sentimientos de incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad, y

por lo tanto de desconfianzas, difícilmente ofrecerán resistencia a los capitales que seguirán tratando de adquirir conocimiento, lo más barato posible. Y es que el poder de los universitarios atomizados, como individuos, prácticamente es nulo. Es en la vigencia del *ethos* de lo colectivo donde descansa la posibilidad de que los universitarios se yergan hoy como poder frente al capital y el Estado. De hecho, este es el reto que en la actualidad tiene la universidad (pública) en México, ya que la institución puede dar a los universitarios sentidos de pertenencia, y por lo tanto, la posibilidad de la filiación de la personalidad individual a una colectividad.

En el centro del debate por la representación está la construcción del sujeto universitario, que si bien comparte la impotencia con otros sujetos sociales ante el volumen de la información, de transacciones e innovaciones tecnológicas, es de los más poderosos (todavía) dado su lugar en la construcción de saberes (en plural) y de reflexividad (a pesar de las deficiencias que hemos encontrado). Por lo tanto, la universidad debe ser la "escuela del sujeto, de la comunicación y de la democratización", tal y como lo propone Alain Touraine, donde se articulen tres principios: la libertad del sujeto personal reconociendo la existencia de demandas individuales y colectivas; la importancia de la diversidad histórica y cultural para reconocer al *otro*; y, la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades colectivas e individuales.⁶³ Para el caso que analizamos, quiere decir, que los universitarios son primero jóvenes, hombres y mujeres, con historias personales y colectivas y con necesidades de vivir activamente el cambio.

Ciertamente es a la universidad, como institución, a la que hoy le toca actuar para restituirse como complejo-simbólico cultural que puede ser apropiado e interiorizado por los jóvenes, mujeres y hombres mexicanos, para combatir el miedo y la frustración que emanan de las representaciones sociales que los reducen a ser "excedente de mano de obra calificada" y "mano de obra barata con educación superior". Hoy resulta urgente que la universidad

⁶²*Ibidem*, p. 209.

⁶³Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000, pp. 273-295.

recuerde lo dicho por Giménez:⁶⁴ las representaciones sociales sirven como marco de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales.

No se trata de remar contracorriente para propiciar que los jóvenes universitarios mexicanos vean el mundo de una manera que no es. No se trata de cerrarse y evadir los desafíos que la época ha impuesto a las universidades latinoamericanas y que está marcado por la necesidad de establecer fuertes controles de calidad, así como vínculos con el mercado de trabajo local y las industrias y las finanzas de tipo global, que les aseguren ser altamente competentes. Por el contrario, estos retos deben cumplirse a toda costa e incluso significarse a manera de oportunidad, en el actual contexto en el que la universidad es poseedora de un poder que necesita el capital.

Pero para que la universidad aproveche tal oportunidad sin que por ello se convierta en una entidad atada y subordinada a los intereses del capital, es necesario que fortalezca la base cultural de los procesos de formación universitaria cuyo emblema debe seguir siendo la *emancipación* de los seres humanos, y principalmente la de los jóvenes universitarios, porque, como lo hemos visto, hoy el nuevo capitalismo ya tiene a "resignados" en condiciones de franca subordinación. Las angustias, inseguridades y dolores *privados* que hemos encontrado y que hoy enfrentan muchos jóvenes universitarios deben ser sacados a la luz, discutidos y visualizados *públicamente* como conocimiento que deja ver las injusticias que hoy victiman a los jóvenes mexicanos y por las cuales se justifica demandar al Estado que implemente políticas públicas y a la sociedad que lleve a cabo procesos políticos.

En los momentos que corren, la universidad pública en México, y nos atrevemos a decir a la universidad latinoamericana le debe preocupar la creciente emigración de jóvenes con educación superior debida a la falta de oportunidades y asideros confiables que les ofrece el país y, en general la región. Debe estar atenta a

⁶⁴Gilberto Giménez, *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad, México, UNAM, IIA, 1996.

mantener su propia representación social que la proyecta como institución digna e incuestionablemente comprometida con su realidad y entorno, así como con la crítica social, a pesar de las necesidades impuestas por el mercado y los embates que contra ella despliegan y seguirán desplegando las fuerzas del nuevo capitalismo. Con la reafirmación de este compromiso, y desde su cabal cumplimiento, así como en el ejercicio de su autonomía, la universidad podrá proyectar, sobre la representación que de ella tiene la sociedad, la imagen de su objetivo supremo: la formación de individuos autónomos e independientes que juzgan y deciden de manera consciente, por sí mismos, más allá de las exigencias impuestas por las condiciones adversas de la pobreza y la necesidad. Entonces, las representaciones sociales de los universitarios mexicanos (y latinoamericanos) quedarán sólidamente adheridas a objetivos emancipadores, porque como sabemos: los individuos piensan, sienten, ven y construyen el sentido de las cosas desde el punto de vista de pertenencia o de referencia.

Esta es la tensión entre razón y subjetividad acrecentadas por la globalización y la sociedad de la información, que bien planteaban Hopenhayn y Ottone:

...llámese conflicto entre razón y sujeto (a la Touraine), entre razón formal y de fines (a la Weber), entre razón instrumental y razón emancipatoria (a la Adorno y Horkheimer), o entre razón sistémica y mundos de vida (a la Habermas). Estas tensiones son decisivas para la educación, pues el agente educador tiene que equilibrar la formación en destrezas competitivas con el desarrollo del espíritu crítico, la autorreflexión y el apoyo a la cultura de pertenencia.⁶⁵

Pero es menester no subestimar el hecho de que el Estado mexicano, ahora aliado con el capital global, detenta el poder de la conversión imaginaria de sus enemigos en personas poco confiables, y hasta en delincuentes, y que ha sido así como ha pro-

⁶⁵Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, México, FCE, 2002, p. 120.

piciado la inseguridad, el miedo y, al fin y al cabo, obligado a muchos jóvenes del país a vender su capacidad creativa/trabajo a un precio fraudulento. El reto, entonces, consiste en fabricar y proyectar, desde la universidad pública y todos los medios que se tengan a la mano, al *agente histórico* capaz de aparecer frente a la sociedad como la representación del universitario mexicano: conocedor, digno y confiable, dotado de las habilidades necesarias para llevar a cabo y resolver proyectos locales y globales con la mayor calidad y eficacia posibles, y que actúa no sólo por interés propio sino a partir de un compromiso social.

Quienes hemos tenido la oportunidad de dedicar nuestras vidas a la docencia y la investigación en una universidad pública no podemos quedarnos cruzados de manos, neutrales e indiferentes ante las condiciones adversas que hoy enfrentan los jóvenes universitarios mexicanos y que anuncian un futuro de pobreza e injusticias en el país. Así es que a los universitarios docentes e investigadores nos toca hoy, junto con los jóvenes, erigirnos, comportarnos y proyectarnos a manera de tales agentes históricos renovando el pacto entre nosotros y los miembros de las nuevas generaciones, ahora cimbrado en el reconocimiento de que los jóvenes tienen derecho a heredar esperanza, valores de solidaridad, memoria histórica y, sobre todo, la convicción de que hay cosas que se pueden hacer para que el presente y el futuro de México y de la humanidad sea bueno.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, Adrián (2005), "La educación superior privada en México", *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*, IESALC, Reports UNESCO, julio, pp. 21-47.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.
- BECK, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.

- BOLAÑOS, Raúl (1998), "Orígenes de la educación pública en México", en Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños M. (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-FCE, 3a. reimpr., pp. 11-40.
- BRITO L., Roberto (2004), "Cambio generacional y participación juvenil durante el cardenismo", en J.A. Pérez Islas y Maritza Urteaga (coords.), *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*, México, IMJ-AGN, pp. 233-280.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- CERVANTES DE SALAZAR, Francisco (2002), *México en 1554*, México, Planeta-Conaculta.
- COSÍO VILLEGAS, Daniel (2002), *El intelectual mexicano y la política*, México, Planeta-Conaculta.
- DE GARAY, Adrián (2004), *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*, Barcelona, España, Pomares/UAM-A, 2004.
- _____ (2005), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES, 1a. reimpr. *Diario Oficial*, México, sábado 9 de abril de 1910.
- GARCÍADIEGO DANTÁN, Javier (1998), "Movimientos estudiantiles durante la Revolución mexicana (estudios de caso de la participación de un grupo de clase media urbana)", en L. Luna et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM, pp. 139-190.
- GILBERT, César (1993), *El hábito de la utopía, análisis del imaginario sociopolítico en el movimiento estudiantil de México, 1968*, México, Instituto Mora, Miguel Ángel Porrúa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1996), *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, Coloquio Paul Kirchhoff, Identidad, México, UNAM, IIA.
- GÓMEZ MORÍN, Manuel (2002), *1915*, México, Planeta-Conaculta.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.) (1883), *Las luchas estudiantiles en México*, México, UAG-UAZ, Línea.
- GUZMÁN, Martín Luis (2002), *La querrela de México*, México, Planeta-Conaculta.
- HOPENHAYN, Martín y Ernesto Ottone (2002), *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, México, FCE.
- IBARRA, Eduardo (2002), "Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada", *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 122, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, abril-junio, pp. 115-118.

- IMJ (2006), *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud, 2005*, México.
- INEGI (2006), *II Censo Nacional de Población y Vivienda, 2005*, Aguascalientes, www.inegi.gob.mx
- KRAUZE, Enrique (1997), *La rectoría de Gómez Morín: la universidad frente al Estado* (presentación y testimonios), México, Hemeroteca, febrero, www.letraslibres.com/pdf
- LOAEZA, Soledad (1985), *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente (1964), *Summa*, México, Universidad Obrera de México.
- LUNA, Lorenzo (1989), "Universidad de estudiantes y universidad de doctores: Salamanca en los siglos xv y xvi", en L. Luna et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM, pp. 13-55.
- MONSIVÁIS, Carlos (1975), "Notas en torno a la moral social en México", *Trimestre Económico*, núm. 2, México, FCE, pp. 47-52.
- _____ (2004), "Cuatro versiones de autonomía universitaria", *Letras Libres*, México, noviembre.
- MOSCOVICI, S. (1981), "On social representation", en J.P. Forgas (comp.), *Social Cognition. Perspectives in Everyday Life*, Londres, Academic Press, pp. 47-71.
- PLIHON, Dominique (2003), *El nuevo capitalismo*, México, Siglo XXI.
- POZAS, Ricardo (1994), *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*. México, Siglo XXI.
- RIVAS ONTIVEROS, José René (2004), "Proceso de formación y participación del sujeto juvenil de izquierda en la UNAM (1958-1971)", en J.A. Pérez Islas y Maritza Urteaga (coords.), *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo xx*, México, IMJ-AGN, pp. 281-320.
- RODRÍGUEZ, Roberto (1997), "La modernización de la educación superior en México. Una agenda para la discusión", *Revista Chilena de Humanidades*, núm. 17, pp. 83-101.
- ROMER, Paul, "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, vol. 98, núm. 5.
- SCHMELKES, Sylvia (2005), "Interculturalidad, democracia y ciudadanía en México", en Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), *La discriminación racial*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, pp. 90-103.
- SENNETT, Richard (2004), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

- SLAUGHTER, S. y L. Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, John Hopkins.
- STORY, Louise (2007), "Adiós MBA, hola dinero", *Revista Expansión*, año XXXVIII, núm. 978, 12 de noviembre, pp. 311-313.
- SUÁREZ ZOZAYA, María Herlinda (2005), *Jóvenes mexicanos en la feria del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, México, SES/UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- TOURAINÉ, Alain (2000), *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE.
- TWENGE, Jean M. (2006), *Generation Me*, Nueva York, Free Press.
- ULLOA, Daniel (1997), *Los predicadores divididos. Los Dominicanos en la Nueva España, siglo xvi*, México, El Colegio de México.
- URIBE, Omar A., H.M. Aguiar de Souza y N. Soárez (2005), "Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35, 1-2, México, CEE, pp. 165-180.
- YÁÑEZ, Agustín (1950), *Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Imp. Universitaria.
- ZERMEÑO, Sergio (1978), *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo XXI.
- _____ (2004), "La autonomía abierta de la universidad", *Revista de la Universidad de México*, nueva época, núm. 7, México, UNAM, septiembre, pp. 92-104.

Susana García Salord

*De historias omitidas en la UNAM:
acerca del “pretexto baladí”*

*Sólo se entiende algo humano cuando se cuenta una historia.
JULIÁN MARIAS, Método histórico de las generaciones, 1967*

INTRODUCCIÓN¹

EL SECRETO A VOCES como discurso social² que contiene “lo que todo mundo sabe” es uno de los espacios en los que se elaboran estereotipos y estigmas que identifican a las prácticas y representaciones de los estudiantes. Entre los secretos a voces que circulan en el devenir de la vida cotidiana de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se encuentra el construido alrededor de cinco movimientos estudiantiles registrados en la institución a lo largo del siglo xx y que han quedado inscritos en la memoria colectiva como movimientos de envergadura, porque comprometieron a la universidad en su conjunto y con gran intensidad. Dichos movimientos ocurrieron en 1929, 1948, 1966, 1986 y 1999 y sus demandas se asocian al establecimiento y modificaciones del régimen que establece las condiciones de acce-

¹La investigación que respalda este trabajo es parcialmente financiada por el Proyecto PAPIIT IN309905-3 “Participación y desarrollo”. Agradezco a Mónica Rueda y de Mina Navarro, becarias del proyecto, su colaboración en la construcción de las bases de datos de las genealogías de las dependencias de la UNAM, del régimen escolar y de los movimientos estudiantiles. Agradezco a mis colegas Monique Landesmann, Liliana Vanella y Herlinda Suárez sus valiosas sugerencias para la elaboración del texto.

²Retomo aquí la definición de discurso social de Regin Robin “(...) la globalidad de lo que se dice, se imprime, circula en una situación social dada pero no en una organización sistemática sino, por el contrario, en la incoherencia, el fragmento, lo híbrido, el rumor social si se quiere” (Robin, 1993: 183).

so y recorrido de la trayectoria escolar (reglamentos de pagos, inscripciones y exámenes).

Más allá de las diferencias de época y de la diversidad de versiones que existen alrededor de los movimientos mencionados, la mayoría de ellas confluyen en concebir a la participación estudiantil como el recurrente rechazo de los estudiantes a las propuestas planteadas por las autoridades universitarias, así como en la convicción de que el rechazo estudiantil a las reformas del régimen escolar es un "pretexto" utilizado por grupos políticos o "de interés" para crear conflictos institucionales en determinadas coyunturas.

Recupero entonces la expresión "pretexto baladí", utilizada en las reconstrucciones retrospectivas del movimiento de 1929 (Pallán *et al.*, 1989: 74-75),³ para sintetizar ese discurso social en el que, a lo largo del siglo xx, las reivindicaciones estudiantiles –que tienen que ver con el pago de la educación (cuotas) y con los requisitos y mecanismos de ingreso y permanencia (exámenes de ingreso y de aprovechamiento académico)– se fueron significando como objeto de manipulación, es decir, como factibles de ser utilizadas para originar un conflicto institucional cuya "verdadera" meta no es el logro de dichas reivindicaciones, sino dirimir disputas políticas –no estrictamente académicas y gremiales– entre grupos y/o personajes del campo universitario y del campo político.⁴

A mi juicio, dicha significación de las reivindicaciones estudiantiles ha tenido el efecto de naturalizarlas como campo de batalla política y de estigmatizarlas como objeto de manipulación, y con ello, no sólo ha extendido la "sombra de la duda" sobre las motivaciones de toda experiencia estudiantil y sobre los estudiantes –tanto en su condición de alumnos como en la de generación joven de la institución– sino que ha dejado también

³Véanse las entrevistas y testimonios publicados en 1979 en la revista de la Universidad de México, *Cincuenta Años de Autonomía*, número especial, mayo-junio, UNAM y en 1989 en la sección "A 60 años de la autonomía universitaria" de la revista *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 2, de la UAM-Azcapotzalco.

⁴A lo largo del texto utilizo la noción de campo propuesta por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1990b, 1995 y 1999).

un vacío analítico acerca de su significación sociológica: si los movimientos estudiantiles son "provocados", habría que advertir que las demandas que se utilizan para ello tienen un gran poder de convocatoria, y si los movimientos son "aprovechados", habría que advertir que se gestan independientemente de las pugnas políticas de los grupos que usufructúan cada coyuntura para sus propios intereses, en el registro de "en río revuelto, ganancia de pescadores".

En todo caso, en ambos escenarios, está latente el hecho de la existencia de un "malestar estudiantil" cuya explicación se ha depositado hasta ahora en un abanico de argumentos, que abarca desde considerarlo una defensa corporativa de un privilegio –y a veces, un privilegio *bastardo*– que les permite a los estudiantes no asumir sus compromisos escolares con responsabilidad y su compromiso con la sociedad que subsidia su posibilidad de estudiar; o una consecuente –y a veces comprensible y genuina– resistencia a las tendencias excluyentes, derivadas de la desigualdad de oportunidades vigente en la sociedad mexicana, de la devaluación de los títulos universitarios, de la contracción del mercado de trabajo, etcétera; hasta interpretarlo en el registro de un problema estructural irresoluble, que consiste en que los alumnos de la UNAM no están en condiciones de ser estudiantes universitarios, sin embargo lo son, porque la universidad debe aceptarlos para evitar un conflicto político.

En estas líneas de interpretación la relación entre los estudiantes y la institución se define partiendo de concebir a la UNAM como una institución "sobredemandada" por una sociedad y por unos gobiernos que la presionan para que acepte estudiantes de origen "plebeyo": un alumno que tiene serios déficit de formación y cuyos códigos culturales y redes sociales no están vinculados originariamente al trabajo intelectual; por lo tanto, no sólo presenta un déficit académico sino que carece también de los recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos necesarios para transitar por los niveles de la enseñanza media superior y superior.

En este texto me interesa presentar los resultados de la primera aproximación a dicho "vacío analítico", dirigida a trabajar

la necesaria ruptura con la prenoción establecida en “el pretexto baladí”, a fin de despejar las pistas que permitan indagar más puntualmente la significación sociológica de las demandas estudiantiles y aportar así argumentos complementarios a los ofrecidos a partir de las investigaciones que han puesto énfasis en la dimensión política y el estudio de coyuntura de los movimientos, así como en las trayectorias escolares y laborales de los estudiantes. Presento entonces el avance logrado en el ejercicio exploratorio centrado en desentrañar la lógica de construcción del pretexto baladí, como un secreto a voces que ha recorrido la experiencia universitaria a lo largo del siglo xx, y en hacer visible lo omitido en esta forma de significar a los estudiantes y a sus formas de participación, que orienta formas de estar en la institución y tomas de posición frente a lo que va ocurriendo. En este sentido, no pretendo rebatir los argumentos del pretexto baladí, sino hacer inteligible el secreto a voces y sus efectos, exponiendo –en todos los sentidos de la palabra– el intento de hilvanar un entramado hecho de “hilos sueltos”, sin dotarlos de una coherencia que trastocaría justamente lo que trato de compartir en el texto: la lógica de construcción de un secreto a voces. En aras de ser fiel al intento he organizado la exposición en seis apartados, que representan la diversidad de ópticas desde las que indagué al “pretexto baladí”. En el primero presento la lógica de construcción de este discurso social, luego reseño cómo opera el secreto a voces en la secuencia del movimiento como evento. El tercer apartado es una mirada diacrónica y reseño los postulados básicos del secreto a voces a lo largo del siglo xx. En los tres apartados restantes pongo a consideración algunas hipótesis acerca de la significación sociológica del pretexto baladí.

Por último, cabe mencionar que el texto se basa en los resultados de mi propio trabajo de investigación –cuya estrategia analítica presento en un anexo– así como en una lectura particular de numerosos estudios que otros colegas han desarrollado acerca de la UNAM; lectura interesada porque buscaba en ellos respuestas a mis propias preguntas y muy agradecida por todo lo que me aportaron.

LA LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN DEL PRETEXTO BALADÍ

–El secreto a voces es un espacio de significación de las prácticas y representaciones estudiantiles que se construye en la lógica del habla. Como discurso social no tiene propiedad intelectual posible –y tampoco pertinente– de ser identificada en nombres y apellidos; son los universitarios quienes agregados en el hablante “todo mundo” –como sujeto virtual y transhistórico– producen y reproducen a diario cuando hablan entre ellos a puertas abiertas y cerradas, en grupos pequeños o ampliados, por teléfono, en los pasillos, en los cubículos, en los eventos académicos, en las asambleas, en las sesiones de los cuerpos colegiados, en un café, en una reunión social y en los últimos tiempos por la red.

Al circular en el registro de los intercambios personales, privados o “en corto”, las fuentes del secreto a voces son el chisme que cuenta “un pajarito” en el seno de la familia; “la neta” que se dice en un desayuno; el rumor que corre en los pasillos o la confidencia que se hace *off the record* en una entrevista. En el circuito de los intercambios públicos se nutre de fuentes orales o escritas tales como el “chiste” que se dice en una conferencia, los testimonios que dejan constancia de “lo que realmente sucedió”, como revelación autorizada porque es la palabra de un protagonista; las denuncias y los deslindes correspondientes –que acusan o señalan traiciones, inconsecuencias, responsabilidades, autores intelectuales, etcétera– en un desplegado, en un discurso, en una asamblea o en un mitin; los intercambios de exabruptos, descortesías, insultos, agresiones y descalificaciones y todas las reacciones posibles que ellos suscitan y que se extienden entre la ofensa, la decepción, el dolor y el escándalo; las notas periodísticas que reportan los acontecimientos, reconstruyendo e interpretando lo que va sucediendo; y los artículos de opinión y ensayos de analistas y especialistas del tema en discusión en cada coyuntura.

Cada receptor del secreto a voces se convierte en un fabricante –involuntario, ingenuo o interesado– cuando selecciona y recorta lo que escucha y lo que lee rompiendo la lógica de construcción de cada fuente de información –cuya consistencia re-

sulta así destruida— y dando lugar a la creación de un campo de argumentación propio. Cada hablante alimenta el secreto a voces con las evidencias que recoge de su experiencia personal y de las que va acumulando en el “eterno” circular de “lo que todo mundo sabe”. Y es en ese “eterno” circular donde el efecto de demostración de los argumentos recae en los hablantes y el pretexto se convierte en una evidencia irrefutable, ya que en todo movimiento se puede constatar la presencia de algunos o de todos sus argumentos y cada hablante lo significa “según cómo le fue en la feria”.

—El secreto a voces acerca del “pretexto baladí” se ha construido a lo largo del siglo xx, mediante la transmisión oral de las versiones singulares que las diferentes generaciones de universitarios han elaborado como “el rechazo estudiantil a las reformas académicas” y de las percepciones de los estudiantes como sus protagonistas. En este sentido el secreto a voces no articula versiones falsas y versiones verdaderas, sino que contiene la tensión entre distintas versiones que expresan las tomas de posición de los hablantes, es decir, los puntos de vista elaborados desde las diferentes posiciones que cada cual ocupa en la institución y que configura el horizonte posible del alcance de su mirada. En la espiral de la historia de la institución los hablantes son protagonistas de diferentes momentos de dicha historia y simultáneamente son receptores que resignificando las versiones heredadas al calor de su propia experiencia, son también transmisores que reconstruyen la herencia generacional. Desde esta condición polifacética de los hablantes, la significación de los acontecimientos que aparecen en las tramas del pretexto baladí es construida bajo tres efectos: el “efecto de ciclo vital” dado por la edad y la antigüedad en la institución como tiempos cronológicos; el “efecto de ciclo social” dado por el grado de constitución de las posiciones que conforman el campo universitario; y el “efecto de itinerario biográfico” dado por la forma singular en que cada universitario procesa su inclusión en la institución.

—La lógica de construcción del secreto a voces responde al registro de lo que los sociólogos franceses Pierre Bourdieu (1997)

y Daniel Bertaux (1993 y 1997) llaman respectivamente “ilusión biográfica” o “ideología biográfica”, para advertir la “creación artificial de sentido” que se produce en la narración de la vida de una persona, cuando se pone en acto la disposición a organizar el relato en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles, que pasan por señalar un “propósito global” que *orientó* la vida y en función del cual se seleccionan unos acontecimientos *significativos* concretos y se establecen unas conexiones como causas y como fines, que sirvan para justificar y dar coherencia a la vida narrada.

Según Bourdieu en esta estructura narrativa —a pesar de que en la expresión oral se pierda constantemente el hilo de la estricta sucesión temporal— el relato se desarrolla según un orden cronológico que es también un orden lógico: lo narrado tiene un origen que es un comienzo como punto de partida cronológico y es una causa primera y una razón de ser como principio lógico; tiene un desarrollo constituido por estados sucesivos, que al ser articulados por la relación inteligible del efecto con causa suficiente, se convierten en etapas de un desarrollo necesario; tiene un fin que es una terminación como final cronológico y una meta y una realización como fin lógico (telos) (Bourdieu; 1997: 74-83). Dicha estructura puede esquematizarse de la siguiente manera:

<i>Estructura</i>	<i>Principio cronológico</i>	<i>Principio lógico</i>
Origen	Un comienzo	Causa primera—razón de ser
Desarrollo	Secuencia de acontecimientos Etapas de desarrollo	Un sentido: dirección y significado Una conexión: efecto con causa suficiente
Final-fin	Una terminación	Una meta—una realización

En el caso particular del secreto a voces el objeto no es el relato de la vida de una persona, sino la recreación de experiencias institucionales al calor de la conversación sostenida en el juego verbal de revelar omitiendo, y es justamente en este sentido que encuentro semejanzas entre la lógica del relato de vida y la de la conversación sobre lo que sucede en la institución. En la confección de ambas tramas se seleccionan hechos e hitos que se articulan en

una relación lineal de causa-efecto, fragmentando la secuencia temporal de los acontecimientos.

En el pretexto baladí, las tramas se construyen tomando como referente sólo a los movimientos de envergadura mencionados, en tanto eventos que tienen un inicio (el rechazo a las reformas) y un final (la suspensión de las mismas) factibles de ser establecidos cronológicamente. Con esta selección se omiten las coyunturas previas y se anula lo acontecido en los intervalos entre un movimiento y otro. La significación de las demandas académicas como pretexto baladí se construye justamente en esos “agujeros” que se producen como efecto de fragmentación, es decir, como efecto de la selección de los principios y finales de los movimientos y de lo acontecido en la misma duración de cada movimiento.

—Las múltiples versiones del pretexto baladí constituyen espacios de argumentación fabricados con base en un *conjunto de postulados básicos* y compuestos de unos *repertorios de afirmaciones y de calificativos*. Las afirmaciones resultan de seleccionar ciertos hechos —que se repiten en los movimientos— y se construyen como “datos” aislados entre sí y fuera de situación (de tiempos, actores y espacios concretos); y de establecer ciertos “hitos” que fragmentan la historia de la universidad en unas secuencias de antes y después, con base en las cuales se definen épocas buenas o malas de la institución y son referentes para valorar el presente y pensar el porvenir deseado y/o deseable. Los calificativos consisten en imágenes fijadas en algún rasgo de las personas, los espacios físicos, los objetos o los productos del trabajo, que se fragmenta del conjunto de atributos y propiedades de la cosa calificada y son construidos con base en oposiciones fundadas en juicios de valor que legitiman o descalifican y que siguen la secuencia de producir estereotipos, a veces muy ingeniosos, que devienen en estigmas (Goffman, I: 1998).

En síntesis —y retomando ahora a Michel de Certeau— podría avanzar diciendo que este secreto a voces representa un collage y un palimpsesto, al contener “estratos imbricados móviles, opacos e inflexibles... cuya ubicuidad se sostiene en la densidad y el amontonamiento de argumentos”; que al estar entramados frag-

mentando la secuencia temporal de los acontecimientos, cada versión —como conjunto— resulta construida por “piezas no contemporáneas y todavía ligadas a totalidades abiertas”, y por la imbricación de “épocas que sobreviven todas en el mismo lugar, intactas y animándose mutuamente”; y como conjunto está manejada “por equilibrios sutiles y compensatorios que aseguran complementariedades (De Certeau, 1996: 221).

Con esta estructura y dinámica el pretexto baladí resulta ser una “referencia polemológica” (De Certeau, 1996: 40), porque así como los hitos separan la historia de la institución en un antes y en un después, bueno o malo; de la misma manera las oposiciones que califican a las personas, a sus relaciones y sus lugares de adscripción enfatizan —en la lógica del pensamiento dicotómico— la polarización generacional, política, social y académica a través del uso ingenuo, chistoso o enconado de calificativos, que presentan un alto contenido racista y clasista. Y con ello ponen en acto la discriminación, como una disposición compartida; ejercicio en el cual —según la ocasión— cada hablante puede ocupar el lugar de quien discrimina o el de quien es discriminado.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PRETEXTO BALADÍ EN LA SECUENCIA DEL MOVIMIENTO COMO EVENTO

Señalé anteriormente que la significación de las demandas académicas como pretexto baladí se construye en “los agujeros” o los vacíos que existen en los puntos de vista, que los hablantes expresan acerca de los movimientos estudiantiles y que dichos vacíos se estructuran en el juego verbal de revelar omitiendo. Trataré ahora de dar cuenta de qué es lo que se revela y omite en estas tramas sobre el rechazo estudiantil y con ello se va construyendo su significación como pretexto baladí. Según mis registros, las operaciones básicas son omitir cómo es que “aparecen” y “desaparecen” las demandas académicas de los estudiantes y en dar visibilidad a ciertos protagonistas de los movimientos mientras se opaca a los demás. Los puntos claves de la trayectoria de la con-

fección de la trama en la secuencia de los movimientos son los que siguen:

–*El inicio de la trama.* El punto de partida de “lo que todo mundo sabe” es que los estudiantes rechazan las modificaciones a los reglamentos escolares, propuestas por las autoridades. El secreto a voces se elabora sobre lo que la mayoría de los universitarios percibe primero: el rechazo a unas reformas que si bien todo mundo puede prever, siempre sorprende a muchos. *Aquí aparece un agujero de la trama. La coyuntura inmediata anterior al rechazo estudiantil parece que no está registrada en el secreto a voces:* el proceso de discusión colegiada de las propuestas de modificaciones, las convocatorias a participar presentando opiniones y sugerencias, o los eventos públicos organizados para debatir la cuestión parecen acontecimientos distantes de la experiencia de los hablantes, así como asuntos sobre los cuales no tienen “mucho información”. En la conversación acerca de las reformas se acepta que, bien a bien, no se conoce de qué se trata, y las propuestas y sus fundamentos se reducen a la modificación de ciertas normas (monto de las colegiaturas, examen de selección y de aprovechamiento académico); simultáneamente, estas normas se reducen a una cantidad de algo (el incremento de montos y de exigencias). En esta lógica, las cuotas, los promedios y los exámenes son requisitos en sí y elementos aislados unos de otros.

Más allá de este consenso, en *el repertorio de afirmaciones* que circulan como secreto a voces, las discrepancias aparecen en la valoración que cada hablante hace de la modificación propuesta: si es el aumento de las cuotas, para algunos está muy bien ya que el monto vigente es “ridículo” o “simbólico”, o porque es el mismo “de siempre”; otros critican la propuesta porque las autoridades “quieren hacer de la UNAM una universidad de paga”, o quieren “abolir” el derecho a la educación gratuita; cuando se trata de los promedios mínimos establecidos o los porcentajes de asistencia a clases, algunos aprueban los cambios porque son la exigencia “mínima” o “elemental” que cualquier universidad que se precie de tal, debe pedir a sus alumnos; otros los rechazan porque perjudicarían a los “estudiantes que trabajan”; si se trata

de exámenes de selección quienes lo aprueban afirman que así se hace en todos lados, entonces, ¿por qué la UNAM va a ser una excepción?; que las exigencias son necesarias para que ingresen sólo los que realmente quieren estudiar; que el “pase automático” deja a los estudiantes de otras instituciones en desigualdad de oportunidades. Quienes los rechazan afirman que las autoridades intentan “quitar el pase automático”, que es una “conquista histórica” y favorecer a los estudiantes de “las privadas”; que desconfían de la preparación que la propia universidad le da a sus estudiantes y que los seleccionan doblemente, al ingresar a la preparatoria y a la licenciatura. Y si se trata de introducir modalidades de exámenes generales, algunos acuerdan porque de esta forma se evita la complicidad entre profesores y alumnos para negociar las calificaciones, y otros los rechazan porque son un atentado a la libertad de cátedra.

La imagen desdibujada de “las reformas” o de “las propuestas de rectoría” se acompaña de una visión igualmente difusa de “lo que piden los estudiantes”. Se hablará acerca del “pliego petitorio”, de “los puntos del pliego”, de “lo que piden los estudiantes” o “los muchachos” o de alguna demanda en particular, generalmente la más conflictiva en cada momento de la coyuntura, pero lo que se sabe a ciencia cierta es que los estudiantes rechazan la propuesta de las autoridades. El objeto del conflicto se identificará en fórmulas simples, tales como “pagar o no pagar”, “estudiar o flojear”, hasta que las reformas propuestas por las autoridades dejan de ser un punto central en la conversación.

–*El desarrollo de la trama.* Una vez instalado el conflicto, lo que todo mundo sabe comenzará a desplazarse, a dar cuenta de que “lo que está pasando” se debe a “la forma” en que las autoridades o el rector acostumbra a “hacer las cosas”. Las reformas y las demandas académicas estarán siempre presentes en la conversación, pero prácticamente como un “telón de fondo” de la conflictiva relación entre estudiantes y autoridades. Los argumentos de la “torpeza” o del “autoritarismo” cobrarán fuerza en esos pocos días en que se estructura el escenario de la confrontación abierta: comienzan las asambleas, marchas y

mítines y la respuesta contundente de las autoridades de que no habrá marcha atrás.

En este escenario, las demandas comienzan a ganar un gran poder de convocatoria y –en forma espontánea– la participación estudiantil se incrementa notoriamente. Al calor de la conversación, “todo mundo” pasará a prestar más atención a que el pliego petitorio de los estudiantes cambia permanentemente; ellos “cada vez piden más cosas” que parecen no tener relación alguna con lo que va aconteciendo. *Aquí surge otro agujero de la trama. Las demandas académicas se disocian del curso mismo del movimiento y sobre todo del proceso de negociación:* en el secreto a voces parece no registrarse, que las demandas originales se van reformulando al compás del devenir de las negociaciones; y que en ese espacio las demandas académicas se articulan a otras que incorporan situaciones gestadas al calor del movimiento mismo: la libertad de estudiantes detenidos, el rechazo a la descalificación académica de líderes y activistas, la crítica a funcionarios acusados de abuso de autoridad o de ineptitud política, las propuestas y contrapuestas de las partes en conflicto, la incorporación de reivindicaciones de grupos de estudiantes –o de otros sectores universitarios– que se van sumando al movimiento, etcétera. Finalmente, los pliegos aparecen como caprichos, excesos o errores políticos de los estudiantes.

–Cuando la confrontación se vuelve cada vez más ríspida, la negociación comienza a tornarse imposible y el motivo original del conflicto parece ya no guardar relación con los sucesos posteriores. Las conversaciones enfatizan las divisiones entre los universitarios: si los estudiantes que participan son mayoría o minoría; si los representantes respetan o no las decisiones de las asambleas; si las asambleas son manipuladas; si los profesores y estudiantes participan o no en las “clases extramuros” organizadas o impuestas por las autoridades; quiénes firmaron o no tal o cual desplegado, etcétera. A esta altura, comienzan a circular las versiones que identifican al “grupo” que inició el movimiento al introducir la inconformidad con las reformas académicas y aprovechando “la gota que colmó el vaso” o azuzando “la chispa que encendió la llama”.

Gota o chispa que invariablemente se identifican en “el autoritarismo” del rector y de los cuerpos colegiados.

En consecuencia, la aparición y desaparición de las demandas académicas y el inmediato cambio de naturaleza del movimiento –por el que deja de ser una “cuestión académica” y pasa a ser un “conflicto político”– se plantea ya como resultado de la acción política de “los manipuladores”, cuya eficacia permite que dichas demandas aparezcan primero y sean desplazadas después por las llamadas demandas políticas (destitución de autoridades y cambios en la estructura de la universidad), que pasan así a formar parte del pliego petitorio, constituyéndose en el foco de atención del conflicto y en la garantía de llevar al movimiento al “callejón sin salida” de la negociación imposible.

–Rápidamente en las tramas del secreto a voces –tal cual una profecía autocumplida– el movimiento queda reducido a los protagonistas más visibles: los líderes y activistas; y el conflicto queda reducido a la confrontación política entre el grupo más beligerante de estudiantes y las autoridades. Este nuevo escenario comenzará a estar habitado sólo por “personajes” –personas, grupos, organizaciones– que habiéndose constituido como tales en el devenir del movimiento parecen, sin embargo, haber existido “desde siempre”. Ya sean algunos “güeritos” que “hablan bien”, “tienen carro del año”, “visten con ropa de marca”, “son de familias de influyentes”; o se trate de “los radicales de siempre”, o “el fósil que ha estado en todas”, “los radicales que son expertos en boicotear las asambleas” o “un ingenuo que no sabe que lo están utilizando”. El hecho es que a nadie le cabe duda de que los principales dirigentes y/o activistas estudiantiles pertenecen o tienen vínculos directos –pero “ocultos”– con organizaciones partidarias, “grupos de interés” o grupos familiares vinculados o pertenecientes a la universidad; y que todos están seguramente “atrás de algún hueso”; porque todo mundo sabe que la UNAM es un “trampolín político” y una “olla de grillos”. *Aquí se estructura otro de los agujeros de las tramas. La mayoría de los universitarios se instituyen en espectadores por “efecto de personalización” del conflicto.*

La aparición de los personajes corre simultáneamente a la desaparición del resto de los universitarios, incluidos los estudiantes movilizados. En las tramas del pretexto baladí, la presencia de las llamadas “bases” o de “los independientes” —es decir, el conjunto mayoritario de estudiantes que transita desde su aparición espontánea, sus repliegues momentáneos y definitivos y sus enigmáticas incursiones intermitentes— tiene una presencia confusa que se teje en la dicotomía entre lo genuino y lo manipulado; y en la identificación *cuasi* automática de los alumnos “mal preparados”, “burros”, “fósiles”, de “escasos recursos”, “prietitos” o “nacos” con el estudiante que utiliza o defiende de las demandas, o resiste a las reformas participando en un movimiento estudiantil. En este momento circulan *afirmaciones* tales como: los estudiantes participan en los movimientos porque son “unos buenos para nada”, porque “están por estar” y ocupan el lugar de los que realmente quieren estudiar, o porque no quieren que les quiten el “pase automático” y no quieren pagar aunque gastan en “chelas” (cervezas) y en otras “cosas” (drogas) que cuestan más que la colegiatura que quiere poner el rector.

Simultáneamente aquí es cuando —en los guiones del secreto a voces— cobra presencia la valoración de lo que hace “el rector”: el “error” de cálculo político del “rector y su equipo” o “sus allegados” que pensaban que “esta vez” “iba a ser fácil”, o porque “se confió” ingenuamente en el apoyo ofrecido “por los de arriba” o —en su caso— “por los de abajo”, o por “prepotente” creyó que “aquí sus chicharrones truenan” o por “inepto” que empezó “la cosa” y después no supo qué hacer con “el Frankenstein” o “el relajote” que él mismo creó. Todo mundo se pregunta si ya “se juntó el Consejo Universitario”.

—Desaparecido ese “resto” en los hilos deshilvanados de la trama, se produce la alquimia mediante la cual, un evento público que involucra a la universidad, a la ciudad entera y en gran medida al país a través de los medios de comunicación —y que por ende tiene miles de espectadores que atestiguan lo que está sucediendo— resulta un enigma acerca del cual, dichos testigos sólo pueden conjeturar sobre “lo que realmente” está sucediendo.

Aquí se estructura otro de los “agujeros” de las tramas. El proceso de negociación de las demandas en conflicto sufre el desplazamiento hacia lo más privado de lo privado: “lo oscuroito”. Ni la experiencia del diálogo público entre estudiantes y autoridades, ni la crítica abierta, el rechazo o la denuncia de “lo oscuroito” logran cuestionar la certeza de que “el movimiento” se está negociando en “otra parte”.

En la conversación “otra parte” hace referencia a tres cosas: que el movimiento se está negociando entre los líderes del movimiento, las autoridades universitarias y los funcionarios políticos o sus “operadores”; que la negociación radica en el intercambio de costos y beneficios según sus respectivas “agendas” de intereses y de acuerdo con la posición que tengan en la relación de fuerza, presente en cada coyuntura; y que tiene lugar en restaurantes próximos o distantes del *campus* universitario, o en el domicilio particular que algún intermediario entre los contrincantes, tuvo a bien ofrecer para tales encuentros, y cuya selección depende del grado de invisibilidad que requieran los participantes en la negociación y del grado de confidencialidad que demanden los asuntos a tratar. Esto es, depende de entre quiénes se realizan las negociaciones y qué sea lo que estén intercambiando.

Una vez instaurado el terreno de la negociación política en “lo oscuroito”, la “coyuntura política” comienza a tener un lugar central en la trama del pretexto baladí como un personaje más. Aquí, los intercambios en el contexto del secreto a voces se dan acerca de los eventos políticos cercanos y de las pugnas personales que pudieran existir entre los personajes públicos, que ocupan los puestos más altos de las jerarquías en el gobierno y en la universidad.

—*El fin de la trama.* El punto de llegada de las tramas del pretexto baladí es la finalización de los movimientos. A nadie le cabe la menor duda de que los estudiantes “lograron” sus reivindicaciones, porque “provocaron” la renuncia del rector y/o porque las autoridades postergaron, siempre “una vez más”, las reformas a los reglamentos. *Aquí se estructura otro agujero de las tramas. La constante tensión por la que transcurre la relación entre las autoridades unipersonales, los cuerpos colegiados y los estudiantes se desplaza al recambio de las personas.* Todo mundo sabe que lo que

realmente querían los estudiantes era la renuncia del rector. De ahí que, una vez concluido el movimiento, el tema de conversación girará sobre “la anécdota”, esto es, las múltiples versiones acerca de quién “sacó al rector” o de “vaya a saber qué le dieron a los estudiantes para que levantaran la huelga”.

Con este final, en las tramas del secreto a voces el rechazo estudiantil percibido inicialmente como la emergencia de un movimiento de los estudiantes y depositado luego en la intención de algunos grupos de activistas, resulta ahora reducido otra vez. Al final, la emergencia del movimiento es efecto sólo del “astuto” cálculo racional de los grupos de presión. Estos grupos “saben” que el rechazo de los estudiantes a las modificaciones de los reglamentos va inseparablemente vinculado a la crítica de las formas en que las autoridades elaboran y deciden las modificaciones a los reglamentos vigentes en cada coyuntura. A nadie le cabe la menor duda de que la emergencia de los movimientos opera tal cual como si fuera la aplicación de una fórmula que “todo mundo sabe”: los estudiantes son proclives a rechazar las propuestas de las autoridades, introdúzcase una protesta contra las reformas académicas a los reglamentos para prender la mecha, alerte acerca de cómo dichas reformas afectan a los estudiantes, convoque a una movilización y ahí aparecerá el movimiento, demuestre disposición al diálogo pero no dialogue, comience a criticar a las autoridades, introduzca la demanda de destitución de la autoridad universitaria, que no sea conveniente para usted, presiónela con los medios más *ad hoc*, según quién sea dicha persona y obténgala. Después de obtenida la renuncia, ya “nadie se acordará” de las reformas.

Con la misma certeza, en este momento, todo mundo constata dos cosas que “ya se saben”: una es que la mayoría estudiantil es indiferente, apática o manipulada y otra es que los movimientos se originan en las dependencias más “politizadas” y que generalmente –y según la coyuntura– se identifican en las facultades de Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, en algunos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades y en la Escuela de Trabajo Social.

–Una vez resuelto el conflicto y reinstalado el funcionamiento cotidiano de la institución, *se estructura otro agujero de la trama: las demandas académicas que dieron origen al movimiento se disocian de las experiencias cotidianas posteriores*. Esa disociación opera en los intervalos entre un movimiento y otro, unos “paréntesis” que en la primera parte del siglo abarcaron entre 17 y 20 años (1929, 1948, 1966, 1986) y que se redujo a 13 años en el último movimiento (1999). En estos espacios de tiempo el régimen escolar ya no es un objeto de disputa política abierta sino un objeto de intervención institucional, que se procesa en los cuerpos colegiados cuando se dirimen las normas de cada reglamento, o cuando se generan políticas de atención al sector estudiantil en el conjunto muy diverso de dependencias creadas para tal efecto. Simultáneamente, en estos periodos de larga duración el régimen escolar interviene cotidianamente como el referente silencioso que norma la práctica docente y las trayectorias escolares y es un objeto de negociación permanente entre los estudiantes, los profesores, el personal administrativo y de intendencia que tiene lugar en las aulas y en las instalaciones de los *campus* de la UNAM.

Así las cosas, resulta que si en el transcurso de los movimientos, el régimen escolar se instituye en un campo de batalla política y las demandas académicas en un objeto de manipulación, en los intervalos entre un movimiento y otro, dicho régimen se instituye en un verdadero campo de batalla social. En el transcurrir de la vida cotidiana de la UNAM, el secreto a voces ventila una soterrada disputa racista y clasista, que circula en el repertorio de calificativos utilizados para aludir a la composición social de las nuevas generaciones estudiantiles y al desempeño escolar de los estudiantes en su condición de alumnos.

“Lo que todo mundo sabe” acerca del origen social de los estudiantes de la UNAM es que “todos son de clase media”, es decir, “hay un poco de todo” pero “todos de clase media”, “ricos que se diga ricos, no hay, igual, así que digas pobres, pobres, no hay”. Otra cosa en la que hay consenso es que la UNAM “te permite conocer a gente muy distinta a uno, ¿no?”. Sin embargo, “todo mundo” establece un parteeaguas en la composición social de los estudiantes

y de la calidad institucional a partir de “la masificación de la UNAM” fechada “en los setenta”. En consecuencia, si bien nadie tiene dudas de que los estudiantes son de clase media, “todo mundo” sabe también que ANTES la UNAM era una “universidad elitista” a la que asistían sólo “las clases acomodadas”, hijos de “familias de influyentes”, de políticos, de “presidenciables” y “gente distinguida”; que “todos iban muy bien vestidos, de traje y los más pobres, bueno, pobres no había, los que tenían menos, iban de sweter y con corbata”; que la calidad académica era excelente, había maestros muy, muy buenos y que “esos sí eran maestros”, gente muy preparada venía a dar clases a la UNAM; que DESPUÉS llegaron “las masas”, “muchos muchachos con demasiadas limitaciones que vienen de familia”; que ahora se ve más “gente de extracción popular”, hay más “prietitos” o “mucho naco”; y que la cantidad ha provocado un progresivo y alarmante deterioro de la calidad.

En este registro, otra cosa que todo mundo sabe es: que ANTES la UNAM permitía el ascenso social, era un medio de movilidad social; que “si yo pude estudiar es porque la UNAM siempre ha sido muy generosa, mis padres no podían pagar una privada, por eso le estoy tan agradecido a mi alma mater”; y que DESPUÉS todos “quieren entrar porque es la UNAM, pero no se dan cuenta que ahora gana más un taxista que un ingeniero”. Lo que todo mundo sabe acerca de este antes y después se expresa también en una “territorialización” (Landesmann *et al.*, 1998) de las diferencias sociales, en este sentido, concretamente, lo que todo mundo sabe es que CU es “el campus”, que allí está “lo máximo”, “el primer mundo” y las demás “dependencias”, salvo “la fresa 6” (el plantel núm. 6, de la Escuela Nacional Preparatoria) son “los otros”: “el tercer mundo”, “la universidad de segunda”, “los olvidados de Dios”.

Con respecto a los alumnos y al desempeño escolar, las afirmaciones más recurrentes del secreto a voces versan acerca de que en la UNAM, como en todas partes, hay “de todo”: alumnos muy buenos y otros que son malos o muy malos y que no merecen estar en la universidad; que sólo una minoría es responsable, capaz, apta, interesada en el estudio y respetuosa; que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel y rendimiento académico;

que los bajos promedios de los estudiantes de primer ingreso, los altos porcentajes de reprobación durante la trayectoria escolar, la baja eficiencia de los exámenes extraordinarios y el alto porcentaje de retención y la baja eficiencia terminal son alarmantes; que la mayoría de los alumnos “vienen mal preparados”, “apenas saben leer”, “sus escritos están repletos de horrores de ortografía”; que son “incumplidos”, “flojos” o “güevones”; que los estudiantes no pueden “dar más” porque son hijos de “familias con muchas limitaciones”; que los estudiantes tienen unos usos y costumbres que abaten la calidad académica de la institución; que “matan clases” y “entierran a sus abuelitas” varias veces al año y generalmente en fechas próximas a los exámenes o presentación de trabajos y que “son maestros en echar rollo”.

En los intervalos entre un movimiento y otro es cuando –en este espacio de negociación cotidiana– emergen y se instituyen los “usos y costumbres” que rigen la vida académica de la institución; y que, llegado el momento, las autoridades pretenderán erradicar, planteando la necesidad de establecer la normatividad escolar, o en su caso, de reformarla. Con cada una de estas iniciativas se abrirán las coyunturas previas a la emergencia de cada movimiento –sobre las cuales, como hemos visto, la mayoría de los hablantes dice no tener “mucho información”– dando inicio así a otra vuelta en la espiral de la historia de los movimientos estudiantiles de envergadura cuyo objeto de disputa es el régimen escolar.

LOS POSTULADOS BÁSICOS DEL PRETEXTO BALADÍ A LO LARGO DEL SIGLO XX

El secreto a voces acerca del “pretexto baladí” se ha ido construyendo alrededor de un conjunto de postulados básicos que han cristalizado como tales a lo largo del siglo xx y tomando como referencia cinco momentos significativos en la vida de la institución que provisionalmente clasificaré como hitos míticos en tanto son reconocidos por los hablantes como “fundacionales”. Dichos

hitos son los movimientos estudiantiles de 1929 y 1968, la Ley Orgánica de la UNAM establecida en 1945, la construcción de la Ciudad Universitaria estrenada en 1954 y la expansión acelerada de la matrícula estudiantil que se registra en la década de los setenta. Dado que al calor de la conversación, la asociación entre los postulados y los hitos no tienen una secuencia argumentativa, los reseñaré por separado.

Los postulados básicos

La significación de las demandas académicas de los estudiantes como pretexto es de vieja data; en este sentido faltaría aún establecer con precisión, si en 1910 –cuando se funda la Universidad Nacional– dicha significación ya estaba instituida en la Escuela Nacional Preparatoria y en las escuelas de Jurisprudencia, Medicina e Ingeniería, establecimientos que –contando con una larga historia– pasaron a formar parte del núcleo fundacional de la UNAM. Lo que sí sabemos a ciencia cierta es que a lo largo de los primeros 19 años de existencia de la universidad, la posición de los estudiantes frente a las normas sobre el “aprovechamiento escolar” (tipo y cantidad de exámenes, promedios y porcentajes de asistencias obligatorias) vigentes en cada dependencia, se concibe ya en *el registro del rechazo, esto es, como un hecho poco relevante en la emergencia de la movilización de los estudiantes o, directamente, como una excusa para iniciar la confrontación política con algunas autoridades universitarias o con funcionarios del aparato de gobierno* y disputar un lugar en el endeble y mutante sistema de alianzas políticas que caracteriza la lucha abierta por el poder durante y *a posteriori* de la revolución iniciada en 1911 (Garcíadiego, 1996). Este postulado cristalizará al calor del movimiento estudiantil de 1929 y la mayoría de los hilos con los que a lo largo del siglo se irá construyendo la trama del secreto a voces se encuentran ya con algún grado de formulación. En la memoria colectiva dicho movimiento ha quedado registrado sólo como el “de la autonomía” y se significa como un hito en la historia de la institución en el cual sólo se recupera “la con-

quista” de la autonomía, desconociendo u omitiendo las demandas académicas que estaban en juego en dicha coyuntura.

–Será en los años treinta y principios de los cuarenta –cuando los estudiantes han consolidado ya la forma de asociación corporativa representada en las sociedades de alumnos y desde ellas establecen y rompen alianzas siempre acordes con la oportunidad– que en el universo de las representaciones de los universitarios, queda instalado uno de los postulados básicos del pretexto baladí, esto es, *la asociación automática entre movimientos estudiantiles y renuncia de autoridades y su logro mediante la utilización de “porros”,* es decir, de grupos de choque que hacen gala de la violencia física y verbal gozando de total impunidad. En la memoria colectiva esta asociación se funda sólo en el registro de la confrontación política entre los universitarios de la época, sin establecer vínculo alguno con el régimen escolar y omitiendo, en consecuencia, que estas disputas políticas ocurrían mientras se encaraba la tarea de establecer una normatividad homogénea para todas las dependencias, entre ellas un régimen escolar, ya sea bases o reglamentos que se instituyen como Primer Reglamento General (establecimiento e incrementos de pagos de inscripción, de cuotas y de servicios, sanciones por incumplimiento y “bases” para el otorgamiento de becas).

–En el marco de los movimientos ocurridos en 1948 y en 1966 es cuando la asociación ya establecida entre movimientos estudiantiles y renuncia de autoridades, se articula nuevamente al registro original, en el que las demandas académicas de los estudiantes operan como el pretexto para iniciar confrontaciones políticas. En cada uno de estos movimientos, los estudiantes presentan un conjunto de demandas de naturaleza gremial y política, sin embargo, en el registro de los protagonistas y testigos directos se enfatiza sólo una de las reivindicaciones gremiales: el rechazo estudiantil al incremento de las colegiaturas en 1948 y al examen de selección para el ingreso a la licenciatura en 1966; y se afirma que ambos fueron un pretexto para dirimir diferencias entre los presidentes de la República y los rectores en turno en cada coyuntura. Diferencias que bien a bien no se establecen

con precisión sino que, situándose en el plano de las conjeturas, cada hablante ofrece un abanico de posibilidades fundadas en anécdotas, que apuntan a la existencia de resentimientos por el trato recibido en diversas ocasiones, de “revanchas” políticas por haber apoyado a ciertos contrincantes políticos, o a una demostración de fuerza del poder político para poner a los universitarios en “su lugar”.

En la memoria colectiva son pocos los universitarios que registran los movimientos de 1948 y 1966 respectivamente como “el de las cuotas” y “el del pase automático”. La mayoría de los hablantes no establece una diferenciación de épocas ni de demandas entre dichas jornadas. Por efecto de condensación de tiempos, se estructura el postulado básico del pretexto baladí contemporáneo, a saber: *que los intentos de modificar los reglamentos “siempre” culminan con la renuncia de los rectores en turno, que los estudiantes “siempre” rechazan el cambio y las exigencias académicas en escenarios signados por el ejercicio de la violencia física y verbal y la presencia de “grupos de choque” y de “grupos de interés” que operan en condición de “autores intelectuales” del rechazo estudiantil a las reformas del régimen escolar.*

—A lo largo del siglo, este postulado se ha hecho cada vez más complejo en la medida en que se alimenta de nuevos argumentos, que lo actualizan y/o resignifican al calor de cada coyuntura. Uno de esos argumentos es el que *asocia el rechazo estudiantil al origen social de los estudiantes de la UNAM, más precisamente a su pertenencia a las nuevas clases medias urbanas.* Versiones al respecto se registran ya en algunas voces del movimiento de 1929 y comenzarán a ser más habituales después del movimiento de 1948; para 1949, en el Primer Censo Nacional Universitario, los estudiantes hacen su aparición como los “jóvenes de clase media”, propensos a sumarse a las movilizaciones políticas en virtud de su procedencia étnica y social: provenir de una “raza inquieta” (indígena y mestiza) y constituirse en una “masa sin ideales” (las nuevas clases medias urbanas). En las versiones del pretexto baladí de los años cincuenta y a principios de los sesenta —cuando las autoridades universitarias, frente a la acelerada tendencia a la “sobrepoblación” de la

UNAM, tratan de hacer efectiva la política de “cupos” fundada en el principio de selección de los mejores entre todos los aspirantes a la UNAM— comienza a circular otro argumento, que no desplaza al anterior sino que lo complementa, agregando en todo caso que *el déficit académico de los estudiantes, evidenciado en la irregularidad de sus trayectorias escolares y sus bajos promedios, es el “campo de cultivo” de la disposición a sumarse a movimientos cuyas intenciones son políticas.*

—En la secuencia temporal de circulación del pretexto baladí, la asociación entre origen social y rechazo a las reformas del régimen escolar resurge en forma contundente a partir de la acelerada expansión de la matrícula estudiantil registrada en los años setenta. En esta coyuntura, *la posibilidad de acceder y/o de permanecer en la trayectoria escolar universitaria se asocia a la capacidad que las clases medias tienen para negociarla con el gobierno y con las autoridades universitarias, intercambiando dicha posibilidad por consenso político, paz social y estabilidad institucional.* De aquí en más, este argumento se adecuará a cada coyuntura haciendo énfasis en que las jóvenes generaciones de las clases medias ejercen su capacidad de negociación política, ya sea como beneficiarios pasivos de las políticas vigentes en las épocas de expansión regidas por el principio de la inclusión de todos, o como paladines de la democratización de los espacios educativos, cuando la posibilidad de inclusión se encuentra en riesgo, en la medida en que el acceso y la permanencia en la universidad se rigen —o intentan regirse— por el principio de la selección de los más aptos o de los mejores.

—Otra vuelta en la espiral de la significación del pretexto baladí se registra en los últimos movimientos de envergadura del siglo xx, los de 1986 y 1999. En estos tramos, los argumentos acerca del rechazo estudiantil a las reformas del régimen escolar se construirán asociando el deterioro de la calidad académica de la institución al déficit original de recursos que portan los cada vez más numerosos aspirantes a la UNAM, quedando así establecida una de las ecuaciones predilectas de las versiones contemporáneas del pretexto baladí: *a mayor cantidad de estudiantes, mayor cantidad de alumnos de extracción popular mal preparados y menor*

calidad académica de la institución. Mientras esta ecuación aporta a condensar las asociaciones ya establecidas en épocas anteriores entre origen social, déficit académico y rechazo estudiantil, simultáneamente, ciertos rasgos de los últimos movimientos del siglo xx comienzan a cuestionar o fisurar otras de las constantes del pretexto baladí.

En principio, en el movimiento de 1986 el objeto de disputa ya no es la modificación de un reglamento o de una norma en particular sino un “paquete de reformas” que afecta al conjunto de la normatividad institucional (menos la Ley Orgánica) y propone cambiar radicalmente las reglas del juego de la permanencia y recorrido de las trayectorias académicas, laborales y escolares. El objeto de la reforma es “la UNAM” y el rechazo de los estudiantes ya no es el rechazo a la modificación de una norma sino a “la idea de universidad” propuesta por las autoridades y el que ésta haya sido aprobada en el Consejo Universitario por “obvia resolución” y fuera de los recintos universitarios.

En este escenario, los estudiantes movilizados en 1986 utilizan las mismas medidas de fuerza que otros movimientos pero es el primero que logra la recurrente reivindicación estudiantil de diálogo público, como el espacio de discusión de las demandas durante el conflicto y la organización y realización de un Congreso Universitario, en el que el conjunto de los sectores institucionales debatan los problemas, no sólo de los estudiantes, sino de la institución toda. Con ello reedita la fórmula que como tal sólo había tenido lugar en 1933 y cuestiona el argumento del pretexto baladí que adjudica a los estudiantes la práctica de la confrontación sin negociación. Otros rasgos que establecen disonancia con los argumentos predilectos del pretexto baladí radican en que este movimiento es el único, de los cinco mencionados, que no propicia o culmina con la renuncia del rector en turno, que la presencia de “porros” y de “grupos de choque externos” a la institución es escasa, y que “los radicales” tienen dificultades para ganar terreno y liderar el conflicto.

Entre los participantes en la coyuntura este movimiento se registra como el “del CEU” (Consejo Estudiantil Universitario), es

decir, se le identifica con la instancia de representación estudiantil más que con una demanda académica en particular, y los estudiantes son recuperados como el sector que imprime nueva vida a una institución “adormilada”: sus dirigentes son muy “ilustrados” aunque tienen la “prepotencia” propia de la juventud y “la mayoría” de los estudiantes identifican la participación política con “el desmadre”, más que con la violencia. Mientras, lo que sí se mantiene en el registro del pretexto baladí es la asociación del movimiento estudiantil a los partidos políticos. En este caso, la diferencia radica en que no se lo vincula al “partido oficial”⁵ sino a las organizaciones que apoyaron el movimiento –Partido Socialista Unificado de México (PSUM), Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y al Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT)– y representan al polo de la izquierda legalmente organizada como oposición política al gobierno.

En la memoria colectiva la experiencia del movimiento de 1986 en sí resultó resignificada con el paso del tiempo, al quedar condensada en lo que fue su consecuencia: la realización del Congreso Universitario que recién tuvo lugar a inicios de los años noventa. En el registro del pretexto baladí el movimiento queda “borrado”, el CEU original se identifica con los grupos en los que posteriormente se dividió y el Congreso fue “un fracaso”. Así por efecto de condensación, en el pretexto baladí se registra que tanto las autoridades como los estudiantes organizados “nos dieron otra vez atole con el dedo”. Esto quiere decir que los estudiantes lograron mantener el pase automático y las cuotas y que las autoridades evitaron el cambio de la “estructura de poder” de la institución. Y “el CEU” resulta asociado a los intereses políticos del Partido de la Revolución Democrática (PRD), organización en la que en 1989 confluyó la disidencia interna expulsada o renunciante del PRI, gran parte de la izquierda mexicana y entre ellos muchos de los dirigentes y activistas estudiantiles en 1986.

⁵Es la referencia habitual al Partido Revolucionario Institucional (PRI), que estuvo en el poder desde 1929 hasta el año 2000 y que en 1986 estaba librando una ríspida disputa interna.

—Finalmente será con el movimiento estudiantil de 1999 cuando el campo de argumentación del pretexto baladí se llena de nuevas conjeturas que, entre certezas e incertidumbres, tratan de dar cuenta de las características “novedosas” del movimiento, identificadas en una extrema intransigencia y radicalización política, la ruptura política con la izquierda partidaria, una defensa a ultranza de la horizontalidad del movimiento, así como en la apariencia física de los estudiantes movilizados, que no coincidía con la que convencionalmente se reconocía en los jóvenes de las “clases medias universitarias”.

Este movimiento se identifica como “el del CGH” (Consejo General de Huelga) o directamente como “la huelga de la UNAM”, aludiendo así a la medida de fuerza fundamental que signó a este movimiento y que rompe también con las constantes en que dicha medida había sido utilizada en conflictos anteriores, ya que paralizó una gran parte de las actividades institucionales durante 10 meses. Su registro aparece todavía como una “experiencia no digerida”. “La huelga” se identifica como una experiencia “traumática”, un “verdadero desastre”, “una depresión horrible” o “una descomposición nunca vista del tejido social”.

Lo que sí se mantiene en el registro del pretexto baladí es la asociación del movimiento con grupos políticos, aunque dicha asociación rompe con la constante de la trama original del pretexto baladí; las asociaciones en este terreno ya no serán con el PRI-gobierno, ni con la izquierda partidaria que representan la oposición al gobierno o que ya es gobierno en la capital del país, sino que proliferan las versiones acerca de sus posibles nexos con organizaciones fundadas en la resistencia al régimen, tales como grupos guerrilleros nacionales e internacionales, grupos “mercenarios”, organizaciones “globalifóbicas” y movimientos sociales de “los excluidos”.

Estos cambios en la significación de las demandas estudiantiles a lo largo del siglo xx han tenido el efecto de hacer más compleja la trama, pero no han trastocado el registro original del pretexto baladí. El nudo central del significado de las demandas académicas permanece en identificarlas, en todo caso, como obje-

to de negociación política, aunque ahora la duda prime sobre la certeza —que sí presentaban las primeras versiones del “pretexto baladí”— acerca de quiénes negociaban qué cosas.

Los hitos. El movimiento “del 29” o “de la autonomía”

En las tramas del pretexto baladí la autonomía de la UNAM es significada por todas las generaciones como “una conquista histórica”. Sin embargo, dicha significación no quiere decir lo mismo para quienes vivieron dicha época como protagonistas y quienes resultaron sus herederos. En la mirada retrospectiva de los protagonistas resaltan tres cosas: ellos recalcan que la autonomía era una vieja demanda de todos los universitarios y que no fue una donación graciosa del gobierno en turno; suavizan las divergencias políticas que los enfrentaban como contrincantes y enfatizan un término de unidad que depositan en “la generación del 29”, una generación de jóvenes instituida como la portadora del “espíritu de la época”; niegan por infundada e interesada, la disputa social cristalizada en los calificativos que distinguen a los grupos movilizados entre “intelectuales y bárbaros”; y discrepan acerca del papel que tuvieron las demandas académicas en la emergencia del movimiento.

Entre los herederos, muchos universitarios ya no saben cómo se conquistó la autonomía y tampoco registran, por ejemplo, que la misma quedó establecida como garantía constitucional en 1980; enfatizan también la existencia de “la generación del 29”, pero la autonomía se considera un logro sólo de la movilización estudiantil o de “insignes universitarios”, según quién sea el hablante. Lo que se pone en juego en las tramas del pretexto baladí es la defensa de la UNAM como institución autónoma, ya sea como un elemento que genera cohesión frente a los ataques externos, o como un principio de diferenciación política en las disputas internas que distingue a los contrincantes entre quienes defienden la autonomía y quienes atentan contra ella. La cuestión aquí es que cada contrincante —estudiantes o autoridades— se autodefine como “el verdadero” defensor de la conquista histórica.

La Ley Orgánica o “la ley del 45”

El establecimiento de dicha ley es un espacio de argumentación del pretexto baladí en el que afloran las discrepancias acerca de las organizaciones y de las formas de participación de los estudiantes. Entre los académicos de más antigüedad y no sólo de más edad, dicha ley es uno de los logros más preciados en la historia de la universidad; con ella se logró la erradicación de las formas de participación colegiadas fundadas en los criterios de paridad (academias) y/o en la representación corporativa (sociedades de alumnos y federaciones) –que siendo las favoritas de los estudiantes– propiciaban un conjunto de prácticas ineficaces como el *asambleísmo*, un alto grado de politización de los cuerpos colegiados y eran el campo de cultivo de prácticas corruptas, como el tráfico de influencias y lealtades y la distribución discrecional con fines políticos de los recursos institucionales; en consecuencia, las formas de participación “dizque democráticas” que los estudiantes reivindicaban son “inadmisibles”, representan un retorno a un pasado funesto, cuando no trágico, de la universidad; o significan “tirar por la borda” lo logrado por un grupo de “insignes universitarios”.

En este registro del pretexto baladí, ANTES de la ley en la UNAM reinaba el “caos” y DESPUÉS se vivió la “paz universitaria”. Aquí este hito se articula al de *la construcción de la Ciudad Universitaria*. Por efecto de la ley y el nuevo recinto inaugurado en 1954, la paz se define en función de que no ocurrieron movimientos estudiantiles de envergadura, se impulsó la “universidad académica”, “la ciencia tuvo lugar en México” y la UNAM se instituyó en la Máxima Casa de Estudios.

Por el contrario, para las generaciones de académicos que se incorporaron a la UNAM como estudiantes en los años sesenta y participaron activamente en las movilizaciones de la época, si bien coinciden en que la UNAM es la Máxima Casa de Estudios, lo que todo mundo sabe es que “la ley del 45” despojó a los estudiantes de su participación en los cuerpos colegiados y éstos pasaron a ser “reductos” de las autoridades; que “la paz” no era tal, que existía la represión ideológica y se expulsaba a los estudiantes por

razones políticas; que los cuerpos de vigilancia eran los “grupos de choque” de las autoridades; que las sociedades de alumnos eran “correos de transmisión” del PRI o del “partido oficial” o de grupos de derecha; que la desaparición de las organizaciones estudiantiles “corruptas” y “vendidas” fue producto de la lucha de los estudiantes “genuinos” y “democráticos” y no efecto de la aplicación de la ley por las autoridades universitarias.

Aquí es donde la trama se articula a otro hito instituido en *el movimiento estudiantil de 1968*. En las tramas del pretexto baladí “el 68”, “los estudiantes del 68”, “el rector del 68” simple y herméticamente “fueron otra cosa”: ellos lucharon contra el gobierno, contra el PRI, por la democracia, por más libertad, por defender la UNAM y fueron reprimidos y derrotados. El 68 representa un evento en el que “todo mundo” reconoce la existencia de un efímero “nosotros”, articulado en la oposición al gobierno y en la defensa de la institución. De ahí en más, vuelven a aparecer las discrepancias acerca de la experiencia estudiantil.

Para algunos “los 70” reeditan el caos de la politización, la violencia y el *asambleísmo*, agravado ahora por la irrupción del activismo sindical; para otros fue la época de la lucha por la democratización de la universidad y/o la derrota de las “fuerzas democráticas” frente al “autoritarismo de Soberón” (rector de la UNAM entre 1972 y 1980), la reaparición de los grupos de choques después del 68, y por la acción del gobierno que introdujo la droga en la UNAM para neutralizar, desvirtuar y desprestigiar cualquier acción estudiantil. El consenso radica en que para todo mundo, “los 70” son los años de la masificación; pero el acuerdo se rompe en la valoración política de dicho hito: para algunos es sinónimo de populismo y para otros lo es de democratización. Para las generaciones jóvenes este hito no tiene una significación particular.

ATANDO CABOS

A partir de los numerosos estudios que han dado cuenta de las características fundamentales del sistema político mexicano y de

los estrechos vínculos que existen entre el proceso de conformación de la UNAM y el del campo político y del poder, es insoslayable inscribir la lógica de la significación de los movimientos estudiantiles como pretexto baladí en los códigos de la cultura política inherente al régimen presidencialista y corporativo que devendrá hegemónico a lo largo del siglo xx⁶ y que circula en el campo universitario en función de las disposiciones (*habitus* y prácticas) que incorporaron y recrearon las diferentes generaciones de universitarios en la exposición prolongada e intensa a dicho código cultural.

En principio, la significación de las demandas como objeto de manipulación puede asociarse a la disposición al “juicio de reducción utilitaria”, que Pozas Horcasitas define como una conducta habitual de las cúpulas políticas. Dicha disposición consiste en atribuir la emergencia de los conflictos al interés de “alguien que quiere sacar ventaja” para negar las demandas de los grupos movilizados, así como “las causas sociales” que están en el origen de los conflictos. Mediante dicha atribución las cúpulas políticas transfieren su propia lógica de reproducción a la de los movimientos sociales (Pozas, 1993: 108). Esta sugerente afirmación abre la pregunta acerca de qué es lo que “todo mundo” transfiere a los movimientos estudiantiles cuando los hablantes asumen el “juicio de reducción utilitaria” para dar cuenta de ellos.

De la misma manera, la reducción de los movimientos a sus personajes más visibles (los líderes estudiantiles y las autoridades universitarias) y la institución de la mayoría de los universitarios como espectadores del conflicto político y público, que tiene lugar entre los personajes, aparecen fuertemente asociadas –como dos caras de una moneda– a la entronización de la persona y de lo privado, derivada tanto de la concepción de “la acción política como práctica cotidiana de relaciones personales para el beneficio

⁶Régimen que –como han demostrado los numerosos estudios producidos al respecto– se caracteriza por la extrema centralización del poder político, ejercida mediante prácticas personalistas, autoritarias y patrimonialistas y fundada en un sistema corporativo, en el cual la verticalidad se sostiene en una amplia y compleja red de relaciones horizontales, que en su operación reproduce el patrón de la verticalidad, mediante el ejercicio de las llamadas relaciones clientelares y sus prácticas predilectas, tales como el intercambio de favores, lealtades, influencias y prebendas (entre otros: Córdova, 1974; Lomnitz, 1990).

particular, más que para una acción de dirigencia de grupos sociales amplios” (Pozas, 1993: 106); como de la personalización de la información y del informante inherente a la práctica de la fabricación del rumor, como esa forma alterna de participación que se establece mediante una estrategia de comunicación y que han construido “las mayorías” excluidas de la esfera pública y de los escenarios públicos (Adler, 1986; Lomnitz, 2000). La homología entre la fabricación del rumor y el secreto a voces abre la pregunta acerca de, ¿qué se juegan los universitarios de la UNAM, cuando asumen la composición de lugar de espectadores –destinada a los hablantes– y en qué se diferencian de esas “mayorías”, que en la lógica del sistema corporativo son omitidas por el lugar que ocupan como red horizontal, que sostiene y alimenta el poder de la red vertical y que coloquialmente son identificadas como “la clientela”, “la bola”, “los acarreados” o “los borregos”?

Por otra parte, la metáfora predilecta de “lo oscurito” con la que se identifica el proceso de negociación de las demandas estudiantiles, puede asociarse a dos efectos prácticos de la gestión de la representación cuando “se realiza mediante el ejercicio patrimonial de la política: del favor individual que genera lealtades personales”, y que son las “negociaciones cupulares” y el “clientelismo individualizado” (Pozas, 1993: 107). Hemos visto que el secreto a voces es un espacio de elucubración alrededor del conjunto de prácticas corruptas inherentes a esta forma de gestión de la representación (el peculado, el fraude y el tráfico de influencias) y otras como el oportunismo, el intercambio de favores, la lealtad sin convicciones y la cooptación que se encuentran más reñidas con la ética que con la legalidad (Hansen, 1971; Lomnitz, 2000).

Las elucubraciones que circulan en el pretexto baladí tienen sus referentes objetivos en el propio ámbito universitario. Está comprobado que las formas de gestión de la representación fundadas en las negociaciones cupulares y en el clientelismo individualizado no sólo han sido muy socorridas en el desarrollo de las asociaciones y organizaciones estudiantiles (Ocaranza, 1943; Mabry, 1982) y sindicales (Basurto, 2006), sino que también fueron el campo de cultivo de los llamados “porras”: grupos de

choque que emergiendo como actores cuya presencia se registraba en los momentos de conflictos, pasaron a constituir una “carrera de vida”⁷ dentro de la universidad (Lomnitz, 1976 y 2003, Guitian Bernisier, 1975).

Asimismo, los estudios realizados acerca de cómo se produce y reproduce el poder en las facultades (Mayer, 1982), en los institutos de investigación (Lomnitz, 1976b); de cómo se reproduce la élite universitaria (Ordorika, 2006) y de cómo la cercanía o pertenencia a las redes sociales y políticas que articulan el poder, facilita o provee recursos y oportunidades para el desarrollo de la actividad científica (Bartolucci, 2000) permiten reconocer cierta homología entre estas lógicas vigentes en la universidad y los mecanismos de producción y reproducción del poder y del capital político, que derivan de la ancestral práctica de la *amificación* o amistad personal (Molina Enríquez, 1978).⁸

En esta perspectiva, también está suficientemente documentado que el referente objetivo a partir del cual la UNAM se significa como un “trampolín político”, se encuentra en el importante papel que los movimientos estudiantiles jugaron a lo largo del siglo como espacios de socialización (iniciación, formación y reclutamiento) en las estrategias de reproducción, no sólo del

⁷Larissa Lomnitz identificó que dentro de la UNAM y a través del desarrollo de las funciones básicas de la institución se imbrica un conjunto de “especializaciones funcionales” que ella denominó como “carreras de vida”, un canal que “tiende a conformar un grupo social con sus propias características, su propia estructura interna, sus ritos de iniciación, sus normas y valores, y en fin, sus mecanismos para la integración de sus miembros a un determinado rol en la vida nacional”.

⁸La *amificación* —o amistad personal de acuerdo con el nombre otorgado por Salvador Quevedo y Zubieta en su trabajo “El Caudillo”— es la “fórmula genial” que, según Andrés Molina Enríquez, Porfirio Díaz recreó a partir de los códigos del poder colonial, para ejercer una “dominación efectiva” de todos los grupos políticos, étnicos y sociales. Para Molina Enríquez, dado que el patriotismo o el deber no tenían poder de convocatoria, porque sus significados dependían de cada grupo, la amistad con “una personalidad gloriosa, temida y admirada” pudo convertirse en el “poderosísimo lazo de cohesión”, en tanto tiene “la ventaja de no obligar a los elementos de raza, y a los grupos de acción social formados por estos elementos, a transigir entre sí sus tradicionales diferencias”. Por el contrario, los “sacrificios impuestos a unos en razón de los otros”, por el “amigo” de todos, actúa como una disculpa de obediencia y sumisión: “la amistad acallando todos los orgullos, ha doblegado todas las inflexibilidades”. Lo que significa “rehacer la autoridad necesaria para la organización coercitiva, de cooperación obligatoria, verdaderamente militar”. El punto nodal de esta fórmula genial es la concentración del poder, respetando todas las formas constitucionales.

llamado “partido oficial” sino también de los grupos, partidos y asociaciones que han constituido la oposición política al gobierno y la resistencia al régimen. En este sentido, los testimonios y la historiografía de los primeros 30 años de la UNAM, así como diferentes estudios de trayectorias y redes políticas y sociales, abundan en el registro de organizaciones y grupos estudiantiles que participaron activamente en la construcción de la institución y que fueron liderados por jóvenes que —al pasar de los años— llegarían a ser personajes claves o distinguidos de la vida universitaria y/o política del país, formando parte de esa red social pequeña y densa que constituyen las élites mexicanas (entre otros: Rodríguez, 1958; González Ramírez, 1982; Quintanilla, 1990; Garcíadiego, 1996; Camp, 1981 y 1996; Gil, 1999).

Finalmente, en el registro de las asociaciones del pretexto baladí con la cultura política hegemónica, la metáfora de la UNAM como una “olla de grillos” encuentra su referente en esas “dimensiones no declaradas por vergonzantes”, que F. Javier Palencia advierte dentro de la cultura universitaria y entre las que menciona a “la grilla”, describiéndola como:

el fenómeno de la lucha menor ya no sólo por el poder menor sino incluso por el menor símbolo de poder con sus valores propios, sus técnicas propias, sus maneras de hacerse a la mexicana, sus zancadillas y sus deslealtades, sus resoluciones secretas y sus negociaciones de cúpula, su discurso típico, sus murmuraciones y especulaciones, puede observarse cualquiera de los 365 días del año en el medio universitario, con sólo tener el cuidado de irlo a buscar en cada ocasión ahí donde está en juego la designación de un funcionario o de un representante, la atribución de un presupuesto o la definición de una norma (Palencia, 1990: 355-356).

A mi juicio, las asociaciones registradas entre la trama del pretexto baladí y el código de la cultura política hegemónica, no revelan sólo la eficacia del poder simbólico como garantía de la dominación, en la medida en que el secreto a voces reproduce las

prácticas del poder y así fortalece su eficacia política. Dichas asociaciones constatan también la imbricación y la recreación, en el ámbito universitario, de los mecanismos de reproducción social propios del campo político, en los cuales, el capital político es el recurso necesario y “la grilla” es la práctica donde se pone en juego su eficacia. En breve: las metáforas predilectas del pretexto baladí se nutren de un cúmulo de experiencias cotidianas donde lo privado, los personajes, la política y el poder son esferas, actores y recursos que se han instituido en la UNAM como el espacio de la decisión y de la posibilidad.

Ahora bien, asociar la lógica de construcción del pretexto baladí al código de la cultura política que articula a la UNAM con el campo del poder y el campo político y a sus mecanismos de reproducción social es pertinente y necesario, pero estas asociaciones resultan insuficientes para dar cuenta de las prácticas de los fabricantes del pretexto baladí, porque éstas trascienden la dimensión de la política y su objeto no se reduce a la acumulación de capital político. El secreto a voces no es una forma de grillar aunque se utilice para ello, y tampoco se reduce a una apropiación del código de la cultura política hegemónica.

Mi hipótesis es que el secreto a voces es la práctica mediante la cual se ventila la enconada y soterrada disputa racista y clasista, imbricada en la disputa por el derecho de entrada a la institución; y que la metáfora que significa a la cíclica emergencia de los movimientos estudiantiles como “pretexto”, encubre su significación como puntos de inflexión, en el proceso de conformación de una brecha social entre los estudiantes y el resto de los universitarios a lo largo del siglo xx.

LOS EFECTOS DEL PRETEXTO BALADÍ

La hipótesis sugerida se funda en una interpretación, entre otras posibles, del conjunto de prácticas y de significaciones que a mi juicio pueden ser concebidas efectos de evidenciar a las demandas estudiantiles como objeto de manipulación, pero que trascienden

la disputa política. Al hablar de efectos del pretexto baladí me refiero concretamente a producciones de sentidos que imbricadas en la fabricación del secreto a voces, no presentan entre sí conexiones lógicas sino prácticas y por ende no son “productos” derivados en forma lineal y automática de la trama misma del secreto a voces. Para los fines de este texto me interesa desarrollar brevemente cuatro efectos: la institución de los estudiantes como “talón de Aquiles” de la reforma académica y “chivo expiatorio” de la fragilidad del interés general, la negación del capital cultural como objeto de disputa entre los estudiantes y el resto de los universitarios, la propagación de la sombra de la duda sobre las formas de ser y de estar de los estudiantes en la universidad y la negación de la existencia de una brecha social entre los estudiantes y el resto de los universitarios.

La institución de los estudiantes como “talón de Aquiles” de la reforma académica y “chivo expiatorio” de la fragilidad del interés general

Hemos visto que en el juego verbal de revelar omitiendo, la mayoría de los universitarios está convencida de que cada movimiento estudiantil “repite la misma historia”. Todos los movimientos resultan idénticos porque empezaron y terminaron igual, esto es, resolviendo las demandas políticas y postergando la reforma académica. Como “efecto de percepción” resulta la certeza compartida por “todo mundo” de que EL RECHAZO ESTUDIANTIL ES PREVISIBLE PERO INEVITABLE. En consecuencia, los estudiantes son instituidos en el “talón de Aquiles” de las reformas del régimen escolar, que en la lógica del habla, se identifica en un singular “la reforma académica”. En este desplazamiento de sentido lo que revela el secreto a voces es que LA REFORMA ACADÉMICA DE LA UNAM ES NECESARIA PERO IMPOSIBLE, porque EL RECHAZO ESTUDIANTIL A LO NECESARIO ES PREVISIBLE PERO INEVITABLE.

Sin embargo, la trama del pretexto baladí contiene un postulado básico que trasciende a los estudiantes e involucra a la institución en su conjunto; a mi juicio lo que circula en el secreto a

Voces es que LO NECESARIO ES IMPOSIBLE, PORQUE EL RECHAZO A LO NECESARIO ES PREVISIBLE PERO INEVITABLE. Todo mundo coincide en que el objeto de disputa en la relación rechazo-reforma es “lo necesario”, pero en la medida en que el secreto a voces no constituye una trama monolítica, sino que sostiene la tensión articulada en las diferencias y discrepancias que existen entre los universitarios, en “todo mundo” no hay consenso en la definición de quién necesita qué cosa. Esta definición corre a cuenta de cada uno de los hablantes; de ahí que en el secreto a voces lo necesario, la imposibilidad de lo necesario y lo previsible e inevitable del rechazo se establezcan en objetos y actores diferentes. En una visión esquematizada, la tensión que articula el secreto a voces podría estructurarse de la siguiente manera:

actores	quieren	Por eso rechazan	y para lograrlo quieren reformar	Pero la reforma es imposible	Porque es previsible pero inevitable que
Estudiantes	mantener la posibilidad y el derecho de acceder y permanecer en la UNAM	la reforma académica autoritaria y excluyente	la estructura autoritaria cambiando las leyes y a las personas	las autoridades perder el poder	no quieren
La mayoría					
autoridades	propiciar la modernización de la UNAM y evitar el deterioro de la calidad académica de la institución	la vigencia de un régimen escolar laxo	los reglamentos de pagos y de inscripciones	los estudiantes no quieren asumir las exigencias propias de los estudios universitarios y el gobierno quiere un sistema educativo moderno pero sin los costos políticos derivados de un conflicto estudiantil	

Se podrá observar en el esquema que en una trama se define que los estudiantes quieren mantener la posibilidad y el derecho de acceder y permanecer en los estudios universitarios, por eso rechazan las reformas académicas que consideran autoritarias y excluyentes, y quieren reformar la estructura autoritaria cambiando las leyes y a las personas, pero esta reforma es imposible

porque inevitablemente las autoridades no quieren perder el poder. En otra trama se define que las autoridades universitarias quieren propiciar la modernización de la UNAM y evitar el deterioro de la calidad académica de la institución, por eso rechazan la vigencia de un régimen escolar laxo y quieren reformar los reglamentos de pagos, inscripciones y exámenes, pero esta reforma es imposible porque inevitablemente los estudiantes no quieren asumir las exigencias propias de los estudios universitarios y el gobierno quiere un sistema educativo moderno, pero sin los costos políticos derivados de un conflicto estudiantil. Y en la trama que corresponde a la mayoría de los universitarios, éstos aparecen en calidad de resto ubicado como “espectador” paciente, impotente, conformista, indiferente, crítico, lúcido o confundido frente a lo que va sucediendo o podría estar sucediendo entre los protagonistas visibles del conflicto. Así el secreto a voces construye “lo necesario” para cada cual como un interés particular irreconciliable y contrapuesto a lo necesario de los otros actores que conforman la universidad.

Sugiero entonces que el pretexto baladí instituye a los estudiantes como el talón de Aquiles de la reforma académica, mientras revela que cada “necesario” es imposible porque “el otro” representa un obstáculo inevitable, más que una condición necesaria para la realización de la universidad como institución. En consecuencia, como talón de Aquiles de la reforma académica, los estudiantes ocupan el lugar de “chivo expiatorio” de la fragilidad o descomposición del interés común, según cuál sea la coyuntura de que se trate a lo largo del siglo xx.

La negación del capital cultural como objeto de disputa entre los estudiantes y el resto de los universitarios

En el registro del pretexto baladí, cuando está en juego la “cuestión académica”, el objeto de disputa es la UNAM. Es la institución como lugar más que como portadora del capital cultural en tanto recurso que en México se ha instituido como un bien escaso y deseado. En esta lógica, para los estudiantes se trata de disputar la posibilidad

de acceder a ese lugar deseado y para las autoridades se trata de resguardar el lugar alcanzado. Para “todo mundo” dicha tensión es un estire y afloje entre los estudiantes y las autoridades articulado en la oposición entre dos “necesarios”: la selección (de los mejores o de los más aptos) *versus* la inclusión (de todos). En consecuencia, la disputa alrededor del derecho de entrada se significa como un problema político de distribución de la oportunidad de entrar y de permanecer que se negocia “grillando” en “lo oscuro”.

“Todo mundo” percibe la relación rechazo-reforma como un conflicto político y significa lo político sólo desde la política, es decir, sólo como una lucha cuyo objeto es “el poder”: el poder como medio para hacer valer el derecho de acceso a la educación superior o para controlar el ingreso al campo. En la lógica del pretexto baladí, se naturaliza la necesidad de acumular capital político y el poder desplaza al capital cultural como objeto de disputa en la definición del requisito de entrada y de las reglas del juego de la permanencia en la institución, poniendo en entredicho la eficacia del capital cultural como recurso necesario para pertenecer a la universidad.

Dicho capital es percibido sólo como un requisito a cumplir para ingresar o para permanecer en la universidad; ya sea como aptitud, competencia, habilidad, calificación o promedio que los estudiantes deben poseer como individuos. En esta percepción del capital cultural reducido a requisito, se lo niega sistemáticamente como materia prima, objeto del trabajo académico y de la llamada gestión de la institución; se lo niega como una propiedad individual cuya construcción es social y regida por la normatividad institucional que establece la trayectoria escolar y con ello define el recorrido donde debe producirse esa metamorfosis de los estudiantes, que pasa por incorporar el conjunto de disposiciones inherentes al trabajo intelectual. Para “todo mundo” el régimen escolar es un objeto de manipulación, por lo tanto dicho régimen pierde significación como condición de posibilidad de apropiación del capital cultural.

En el pretexto baladí hay muchas afirmaciones acerca de las estrategias políticas y escolares que los estudiantes ponen en

juego para ingresar y permanecer en la universidad, pero no las hay acerca de cómo es que la institución atiende el complejo proceso, mediante el cual los estudiantes transitan la trayectoria escolar remontando y procesando el déficit original de recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos con el que arriban a la universidad y que se les recuerda y recrimina en una forma casi obsesiva.

En breve: la alusión permanente a la capacidad política de los contrincantes encubre la capacidad educadora de la institución cuestionada en el pretexto baladí, esto es, la que tiene o no la universidad para garantizar la producción, transmisión, apropiación, redistribución y capitalización de ese bien que constituye su razón de ser y no sólo un bien escaso y deseado por todos aquellos que –por diferentes motivos– han elegido a la universidad como el campo de actividad en el cual reproducir su existencia. Sugiero entonces que el pretexto baladí metaforiza el déficit original de la institución, depositándolo en los estudiantes y sus familias.

La propagación de la sombra de la duda sobre las formas de ser y de estar de los estudiantes en la universidad

La inscripción de las prácticas y representaciones de los estudiantes en el registro del pretexto baladí ha tenido el efecto de sembrar sobre ellas la sombra de la duda. Hemos visto que los hilos de las tramas del pretexto baladí abundan en calificativos, fundados en la construcción de oposiciones en las que no hay matices: si los estudiantes participan activamente en la vida institucional son identificados como grillos, manipuladores o activistas, si no lo hacen son apáticos o indiferentes; si presentan una trayectoria escolar irregular son *fósiles*, flojos o irresponsables, si son alumnos regulares por definición son los aptos o son los mejores; si son *prietitos* por definición provienen de familias de escasos recursos y son portadores del déficit académico, si son *güeritos*, también por definición, provienen de “familias bien” y tienen un buen rendimiento académico, etcétera, etcétera.

En esta lógica todos y todo lo que define a cada polo de la oposición se convierte en un estereotipo, cuando no, en un estigma; y todos y todo lo que queda ubicado entre los polos de la oposición corre el riesgo de ser significado por la valoración negativa. Entre los polos de la oposición es donde queda establecido el campo de cultivo de la sombra de la duda, como un espacio de confusión simbólica en el que se produce la descalificación y la sospecha sobre las formas de ser y de estar de los estudiantes en la universidad. Es en este registro que el pretexto baladí revela la presencia de una disputa social enconada entre los estudiantes y el resto de los universitarios. La referencia desde la cual los universitarios se vinculan entre sí es el prolífico repertorio de estereotipos y estigmas que cotidianamente dan voz a la asociación predilecta del pretexto baladí, esto es, la asociación mecánica y lineal entre origen social-déficit académico-rechazo estudiantil. Y es en la emergencia de acontecimientos excepcionales, como los movimientos estudiantiles, cuando la carga de violencia simbólica que contienen las palabras se revela en toda su crudeza.

Todavía falta mucho por hacer en la indagación de los principios de diferenciación con base en los cuales se han construido las oposiciones que circulan en el pretexto baladí; pero en lo avanzado hasta el momento se registra que dichas oposiciones y los calificativos que las constituyen son formas de nombrar, y por ende de significar, el lugar que ocupan y el papel que juegan las generaciones jóvenes, en cada etapa del proceso en el cual la universidad se va diferenciando –como espacio institucional– de la esfera gubernamental y del campo político, al calor de ríspidas disputas internas por la definición de la “idea de universidad” que orientará el rumbo de la institución.

En el proceso de conformación de la UNAM, la construcción de los calificativos con los que se identifica a los estudiantes, presenta una trayectoria imbricada a la espiral del cíclico arribo de las nuevas generaciones de estudiantes, que en algún porcentaje provienen de ese contingente social que –ingresando a trabajar a la UNAM– construyó la posición identificada en los universitarios de

clase media; en otro porcentaje provienen del grupo que –construyendo el lugar de las élites del campo universitario y científico– pasaron a formar parte de esa red social pequeña y densa que articula a las élites mexicanas; y que en su mayoría, a lo largo del siglo, siempre han representado a la generación joven de esas “clases a medias”⁹ que –transitando erráticamente por diferentes posiciones sociales– son incluidos en esas categorías igualmente inciertas, que la estadística sociodemográfica construye como empleados, comerciantes, técnicos, agentes y “otros”; que la administración escolar registra como pasantes; y que el discurso político y sociológico han reconocido siempre como “las clases medias mexicanas”.

Sugiero entonces que el pretexto baladí siembra la descalificación y la sospecha sobre los estudiantes revelando una enconada disputa racista y clasista entre los estudiantes y el resto de los universitarios, pero omitiendo la construcción de una brecha social entre los universitarios que van estableciendo una posición social –diferente de la que provienen por origen familiar– a partir de construir una posición en la universidad y las nuevas generaciones de estudiantes que –en porcentajes significativos– mantienen como constante a lo largo del siglo, el estar constituidas por jóvenes que representan la primera generación de sus grupos familiares que, en cada coyuntura, accede a los niveles de enseñanza medio superior y superior. Y sugiero que la cíclica emergencia de los movimientos de envergadura –cuyas demandas tienen que ver con el régimen escolar– expresan los puntos de inflexión en la disputa racista y clasista inherente al proceso de conformación de esta brecha social a lo largo del siglo xx (véase esquema en el anexo “El arribo de las generaciones jóvenes a lo largo del siglo xx”, en el que se registran las oposiciones y los calificativos, en la espiral del cíclico arribo de las nuevas genera-

⁹Hablo de clases a medias para referirme a la condición de estructuras inconclusas propia de los agregados sociales que habitan los lugares de la indeterminación: esas posiciones sociales intersticiales que –así como emergen también desaparecen– en el interior y en los márgenes tanto de la pequeña y rica cúspide, como de la numerosa y desprovista base de la pirámide social mexicana y se reproducen ampliándose cuantitativamente y diversificándose cualitativamente (García Salord, 2004).

ciones,¹⁰ asociada al proceso de conformación de la institución y a etapas claves del desarrollo del país).

En breve: la fabricación del secreto a voces es una práctica mediante la cual se siembra la sombra de la duda y con ello propicia la pérdida de credibilidad sobre la generación joven de la institución; aporta a naturalizar la disputa racista y clasista siempre vigente en la universidad; y legitima la discriminación como una fuerte disposición compartida por todos los universitarios, incluidos los estudiantes.

La negación de la existencia de una brecha social entre los estudiantes y el resto de los universitarios

En la lógica del pretexto baladí, “todo mundo” niega la distancia social existente entre los estudiantes y el resto de los universitarios al ser portador de una memoria disociada.

En el registro de su condición de jóvenes de antes, “todo mundo” afirma que “antes” la UNAM era una universidad elitista, sin embargo, las experiencias personales que alimentan el secreto a voces hablan de que “todo mundo” pudo ingresar a estudiar a la UNAM y remontar su déficit original dejando de ser lo que era por origen sociofamiliar. En ese mismo registro, “todo mundo” reivindica a la UNAM como una institución de calidad, omite ese régimen escolar laxo que ellos mismos reconocen que ha existido desde “siempre” y deposita su posibilidad de haber estudiado y ascendido socialmente en MI “alma mater”: una UNAM generosa que ofrecía los recursos necesarios para estudiar y que las familias no podían proveer a sus generaciones jóvenes.

Por otra parte, en el registro de su condición de universitarios establecidos, “todo mundo” afirma que las diferencias sociales entre los estudiantes y el resto de los universitarios existen recién a partir de los años setenta. Y dichas diferencias se perciben como

¹⁰ Las generaciones presentadas en el esquema están construidas con base en diferentes principios (sociales, políticos, culturales, escolares, etcétera). Son provisionales y pretenden sólo sistematizar las pistas registradas en numerosos trabajos recopilados sobre la UNAM. Son un punto de partida que deberá afinarse con la investigación sistemática y dirigida con este fin particular.

una brecha generacional, que no está construida precisamente por diferencias etarias y/o de rechazos o incomprensiones a la alteridad que representa “la juventud” (Bourdieu, 1990a), sino en función del “alarmante” déficit académico, que portan los jóvenes aspirantes a la institución en cada coyuntura, en virtud de su origen social, es decir, de su “extracción popular” y en virtud de la existencia de un régimen escolar laxo.

Sugiero entonces que esta memoria disociada aporta a construir el mito de la UNAM elitista del pasado (a nadie le tocó conocerla pero todos saben que existió) y con ello silencia que las diferencias sociales han existido siempre entre los universitarios. No son efectos de “la masificación”. Sino que dichas diferencias dejaron de ser el espacio predilecto del fecundo intercambio social —que facilitó el proceso de reconversión social de los jóvenes de “antes”— para convertirse en una infranqueable distancia social, construida a lo largo del siglo por “efecto de ciclo social”, dado por el grado de constitución de las posiciones que conforman el campo universitario; por “efecto de trayectoria”, dado por la edad y la antigüedad en la institución como tiempos cronológicos; y por “efecto de itinerario biográfico”, dado por la forma singular en que cada universitario procesa su inclusión en la institución.

A mi juicio, esa memoria fragmentada constituye la historia social de la UNAM que permanece aún en calidad de historia omitida, esto es, sin escribirse, no porque no se quiera contar, sino porque no ha sido indagada sistemáticamente. La UNAM es una institución casi centenaria, sin embargo, la génesis y evolución de su composición social sigue siendo todavía un enigma, formulado en esa suerte de principio de identidad depositado en la representación de la UNAM como la Máxima Casa de Estudios, en el símbolo de “CU” como lugar deseado y en la metáfora de la institución como MI “alma mater”.

En el campo de la investigación es notorio el silencio acerca del origen y de la composición social de los trabajadores administrativos y de los académicos.¹¹ Los esfuerzos realizados hasta

¹¹ Sobre los trabajadores administrativos de base y de confianza de la UNAM no he registrado aún estudios publicados. Sobre los académicos se cuenta con las agendas estadísticas y

ahora se han dirigido a identificar sólo el origen social de los estudiantes,¹² mas no la composición social de la UNAM,¹³ en tanto que lo que define dicha composición es el conjunto de posiciones que resulta de la forma particular en que las desigualdades y diferencias sociales –que existen entre los universitarios por origen familiar– operan al articularse con los principios de diferenciación propios del trabajo académico y de la forma de asociación colegiada inherente a una institución universitaria.

diagnósticos que registran los perfiles académicos, por lo que en estas fuentes el académico se concibe sólo como persona que trabaja y se lo registra como un actor en edad adulta y en una etapa del ciclo vital signada por la independencia de la familia de origen. Con dichos supuestos se separa al académico del ser social que lo constituye, se le construye independientemente de su historia sociofamiliar y de las condiciones y recursos con los que cuenta y con los cuales desarrolla su trabajo en cada momento de su ciclo vital. La excepción es el censo realizado en 1949, que registra el perfil sólo del 17 por ciento de los profesores de la época, porque según anota su coordinador, en la realización de dicho estudio encontraron fuertes resistencias por parte de los catedráticos para ser interrogados acerca de lo que consideraban “asuntos privados”. Más allá de este esfuerzo y de los diagnósticos realizados en 1983 y 1986, los registros más abundantes refieren a testimonios, memorias, semblanzas y estudios biográficos acerca de personajes o de grupos. Asimismo, en la década de los noventa los estudios de trayectoria tuvieron un fuerte impulso y en su mayoría refieren a la constitución de grupos disciplinarios. En la lógica de construcción de estos trabajos el origen social es un referente analítico más, pero no es el objeto central del estudio.

¹²Véanse las agendas estadísticas de la UNAM publicadas desde 1959 en adelante, en las que la información se va construyendo casi por “efecto” de movimiento: el primer censo se realiza en 1949, después del movimiento de 1948; en 1958 después del movimiento de “los camiones” se interroga acerca del lugar de residencia de los estudiantes, en los sesenta además de ocupación de los padres se indaga los ingresos familiares, y recién en 1968 se incorpora la escolaridad de los padres. De los investigadores destacan los estudios de Bartolucci (1987); Rodríguez (1958); Covo (1990), Granja (1997) y Gilardi (1991).

¹³La inscripción de los universitarios como grupo de las clases medias y la función de la universidad como medio de movilidad social no ha concentrado el interés de los especialistas del campo. En los inicios de los ochenta se contaba con un campo de argumentación nutrido acerca del debate entre democratización y masificación, se advertía ya el efecto de segmentación social e institucional que había tenido la expansión de la matrícula; se había iniciado su tratamiento empírico, aunque siempre en menor medida y fundamentalmente a través de abordajes estadísticos de la cuestión. Como apunta Jorge Bartolucci, para finales de la década, el conocimiento sistemático sobre el tema se estancó en el callejón sin salida de las referencias a entes cada vez más abstractos, como el poder del Estado, de las políticas públicas y de las clases dominantes (Bartolucci, 1987). Paso seguido, en la medida en que la emergencia de la crisis de 1982 y la globalización al estilo neoliberal tuvo el efecto de “decretar” la extinción de las clases medias frente a la aparición de las minorías y de los excluidos, cuestiones como la movilidad y la desigualdad perdieron terreno frente a las de la exclusión, la diversidad y la pobreza. Y como en la universidad “no hay pobres, que se diga pobres”, la composición social de los universitarios –reducidos para tal efecto a los estudiantes– afloró coyunturalmente como tema en debate, sólo frente a la emergencia de los movimientos estudiantiles ocurridos en 1986 y 1999.

La hipótesis acerca del pretexto baladí como portador de la enconada pero soterrada disputa social que gira alrededor del régimen escolar como objeto de negociación, podría no estar fuera de lugar si vinculamos tres cuestiones puestas en evidencia en la indagación de este secreto a voces, a saber: la estridencia de un discurso social racista y clasista que siembra la descalificación y la sospecha sobre los estudiantes y sus prácticas; la fragmentación de las memorias personales y colectivas acerca de la experiencia vivida en la UNAM de ayer y la de hoy; y la ausencia de una historia social de la institución.

PISTAS PARA INDAGAR LA SIGNIFICACIÓN SOCIOLÓGICA DE LAS DEMANDAS ESTUDIANTILES

Concebir el rechazo estudiantil como manipulación, defensa corporativa, resistencia estudiantil o un problema estructural irresoluble limita e interfiere la posibilidad de comprensión de las formas de participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar, porque su punto de observación recae en las prácticas políticas de los estudiantes y con ello lo fragmenta de la red de relaciones en que se construyen sus prácticas. Planteo entonces la conveniencia de reformular el problema en términos relacionales, articulando la dimensión política del conflicto a las otras dimensiones que intervienen en la relación rechazo-reforma. Concretamente, a mi juicio, se trataría de hacer inteligible la vigencia –casi centenaria– de lo que Jorge Bartolucci ha denominado el “régimen escolar laxo” (Bartolucci, 1995), descendiendo la atención del estire y afloje, es decir, de la tensión existente entre estudiantes, autoridades y grupos del campo político como protagonistas de un conflicto político, con el objeto de desplazar los términos del problema de un malestar estudiantil a un malestar institucional,¹⁴ como un punto de

¹⁴La indagación acerca de estas formas de construir la institución requiere introducir otras nociones de universidad que la conciben como espacio de construcción de la subjetividad y amplían la visión de la misma circunscripta a organización, establecimiento y disciplinas (Remedi, 1997, Remedi et al., 2004 y Landesmann et al., 2006).

observación que incluya pero que no se establezca en el rechazo estudiantil, y que incluya pero que no se establezca en lo político como objeto de disputa.

Dicho punto de observación consiste en interrogar cómo es que ha operado –a lo largo del siglo xx– la disputa social inherente a la definición del requisito de entrada y de las reglas del juego de la permanencia en la institución. Y con ello centrar la indagación en la disputa alrededor del capital cultural, en tanto es el objeto de trabajo específico de la universidad y es el recurso que se ha instituido como un bien escaso y deseado por todos aquellos que –por diferentes motivos– han “elegido” a la universidad como el campo de actividad en el cual reproducir su existencia.

Concretamente se trata de distinguir sin fragmentar: la génesis y evolución del régimen escolar y la de las reivindicaciones académicas de los movimientos estudiantiles; la génesis y evolución de la posición y de la condición de estudiante-alumno-joven y actor, es decir, como un ser social que genera diferentes modalidades de participación en la vida institucional; la génesis y evolución del conjunto de posiciones y condiciones, y del universo simbólico en el que se objetivan la institución y los grupos que la integran; y la cíclica inclusión de las generaciones jóvenes de los grupos sociales, que depositan su posibilidad de ser en la estrategia educativa y que luchan por acceder y conservar a la institución como un espacio eficaz de reproducción social.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Mariclaire *et al.* (1984), *Diagnóstico del personal académico de la UNAM*, México, Dirección General del Personal Académico, UNAM.
- ADLER, Ilya (1986), *Media uses and effects in a large bureaucracy: A case study in México*, tesis doctoral, University of Wisconsin-Madison, School of Journalism and Mass Communication.
- ALVARADO, Lourdes (coord.) (1994), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

- BAROLUCCI, Jorge (1987), “Educación, reproducción social y sociología”, *Sociológica*, año 2, núm. 5, México, UAM.
- (2000), *La modernización de la ciencia en México: el caso de los astrónomos*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- BASURTO, Jorge (2006), *La vida política del Sindicato de Trabajadores de la UNAM*, México, IIS-UNAM.
- BERTAUX, Daniel (1993), “Los relatos de vida en el análisis social”, en Jorge Aceves, *Historia oral. Antologías universitarias*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora (y en *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, 1989).
- (1997), *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, París, Nathan.
- BOURDIEU, Pierre (1987), “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, año 2, núm. 5, México, UAM.
- (1990a), “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- (1990b), “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- (1997), “La ilusión biográfica”, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- (1999), *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, s/l.
- y Loïc J.D. Wacquant (1995), “La lógica de los campos”, en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- y Jean Claude Passeron (1996), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- CAMP, Roderic Ai (1981), *La formación de un gobernante. La socialización de los líderes políticos en el México post-revolucionario*, México, FCE.
- (1996), *Reclutamiento político en México*, México, Siglo XXI.
- CHÁVEZ, Ezequiel (1915), “Presentación de Proyecto de Ley”, en María y Alfonso Campos (1980), *Estudio histórico jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM.
- CÓRDOVA, Arnaldo (1974), *La política de masas del cardenismo*, México, Era.
- COVO, Milena (1990), “La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985”, en Ricardo Pozas (coord.), *Universidad Nacional y sociedad*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. t. I, México, Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ DE OVANDO, C. *et al.* (1979), *La Ciudad Universitaria (reseña histórica 1929-1955)*, t. I y II, México, UNAM.

- GARCÍADIEGO DANTAN, Javier (1996), *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, Colmex-UNAM.
- GARCÍA SALORD, Susana (2001), "La simulación: el fantasma que recorre a la vida académica cotidiana", *ConCiencia Social*, nueva época, año 1, núm. 1, diciembre, Argentina, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- (2004), "Los aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación", *Acta Sociológica*, nueva época, núm. 40, enero-abril, México, FCPYS-CES, UNAM.
- GIL MENDIETA, Jorge y Samuel Schmidt (1999), *La red política en México. Modelación y análisis por medio de la teoría de gráficas*, México, IIMAS-UNAM.
- GILARDI, M. (1991), "Origen social del estudiante universitario de la UNAM", *Universidad Futura* 2 (6-7), México, UAM-Azcapotzalco.
- GOFFMAN, E. (1998), *Estigma. La identidad deteriorada*, Argentina, Amorrortu.
- GUIZAN BERNISIER, Carmen (1975), *Las porras: estudio de un grupo de presión universitario*, tesis de licenciatura, México, UNAM.
- GUZMÁN, Carlota et al. (2005), "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)", en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. II, México, COMIE-IPN.
- HANSEN, Roger D. (1975), *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI.
- LANDESMANN, Monique y Carreta Claudia (1998), *Informe de la Facultad de Ingeniería*, SAE-UNAM (inédito).
- LOMNITZ, Larissa (1976), "Carreras de vida en la UNAM", *Plural*, marzo, México.
- (1990), "Redes informales de intercambio en sistemas formales: un modelo teórico", *Comercio Exterior*, vol. 40, núm. 3, México, pp. 212-220.
- (2003), "Los usos del miedo. Pandillas de porros en México", en F. Ferrándiz y C. Feixca (eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Ariel.
- LOMNITZ, Claudio (2000), "Ritual, rumor y corrupción de los Sentimientos de la nación", en Claudio Lomnitz (coord.), *Vicios públicos, virtudes privadas: la corrupción en México*, México, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.
- MABRY, Donald (1982), *The mexican university and the state*, Estados Unidos, Texas A&M University Press, College Station.
- MARÍAS, Julián (1967), *El método histórico de las generaciones*, España, Revista de Occidente.
- MAYER, Leticia (1982), "Grupos de poder en una facultad universitaria", *Relaciones*, vol. 1, núm. 12, otoño, Zamora, Mich., México, El Colegio de Michoacán.
- MENDIETA NÚÑEZ, L. (1953), *Primer Censo Nacional Universitario de 1949*, México, IIS-UNAM.
- MOLINA ENRÍQUEZ, Andrés (1978), *Los grandes problemas nacionales (1909)*, prólogo de Arnaldo Córdova, México, Era.
- OCARANZA, F. (1943), *La tragedia de un rector*, México.
- ORDORIKA, S. Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- PALENCIA, Javier P. (1990), en Ricardo Pozas (coord.), *Universidad Nacional y sociedad*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- PALLÁN FIGUEROA, Carlos (1989), "La autonomía de 1929 a 1933", *Universidad futura*, vol. 1, núm. 2, México, UAM-Azcapotzalco.
- , Víctor Díaz Arciniega y M. Leticia Algaba (1989), "Carlos Zapata Vela y la autonomía", *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 2, México, UAM-Azcapotzalco.
- POZAS HORCASITAS, Ricardo (1993), *La democracia en blanco: el movimiento médico en México, 1964-1965*, México, Siglo XXI.
- QUINTANILLA, Susana (1990), *El Ateneo de la Juventud: trayectoria de una generación*, tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- REMEDÍ, Eduardo (1997), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, tesis doctoral, México, CINVESTAV-DIE.
- ROBIN, Regine (1993), "¿Es la historia de vida un espacio al margen del poder?", en Jorge Aceves, *Historia oral. Antologías universitarias*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora, .
- RODRÍGUEZ, Valdemar (1958), *National University of Mexico, rebirth and role of the universitarios (1910-1957)*, tesis, Austin, Texas, EUA.
- ZAID, Gabriel (1997), "López Velarde ateneísta", en *Tres poetas católicos*, México, Océano.

ANEXO

La estrategia analítica

Para indagar la lógica de construcción del discurso social vigente acerca de los estudiantes me propuse ubicar el devenir de los movimientos estudiantiles de envergadura –cuyo origen se identifica en demandas de naturaleza académica– en la línea del tiempo de la larga duración, esto es, a lo largo del siglo xx, y contar así con los referentes de “la realidad más real”, que me ayudará a hacer inteligible las prácticas universitarias y las tramas del discurso social, y simultáneamente permitiera controlar las interferencias de mis propias ideas al respecto, incorporadas como un habitante y un hablante más de la institución. Concretamente fui construyendo una estrategia analítica, que opera como lo que Bourdieu llama “modelo generador”, o sea, “la representación de un conjunto de relaciones construido con fines de descripción, de explicación o previsión, que permita dar cuenta teóricamente de la lógica de las prácticas”, engendrando “en el papel el universo de las prácticas realmente observadas, o potencialmente observables, que sorprenden por su diversidad inagotable y por su aparente necesidad” (Bourdieu, 1999: 22-28 y 1987: 72-81).¹⁵ Como proceso de elaboración de las respuestas a las preguntas planteadas inicialmente, el modelo generador se construye por aproximaciones sucesivas, que resultan de trabajar con el conjunto de operaciones que supone la investigación: participar observando, observar registrando, registrar sistematizando, sistematizar analizando, analizar interpretando, interpretar escribiendo, escribir reestructurando y validar comunicando. En consecuencia, las aproximaciones sucesivas no operan linealmente, sino a través de los vericuetos que se configuran en los encuentros con la necesidad de romper prejuicios, superar los callejones sin salida, las

¹⁵Aquí cabe aclarar que, para Bourdieu, el modelo es “una fórmula generadora que permite reproducir lo esencial de las prácticas tratadas como *opus operatum*, no es el principio generador de las prácticas, el *modus operandi*”, por eso sólo vale como modelo lógico, es decir, “como instrumentos que explican de la manera más coherente y más económica” el fenómeno social que se está estudiando (Bourdieu, 1999: 28).

zonas en blanco, los descubrimientos del “hilo negro”, reformular preguntas mal planteadas, identificar pistas nuevas a seguir, que se siguen o se dejan inconclusas y abiertas. Lo que cambia en este proceso no son las operaciones, sino los niveles de estructuración que se van logrando a través de la maduración de las ideas, las intuiciones y los conceptos, en el recorrido de ir armando y desarmando la materia prima (relatos, estadísticas, mapas, discursos, reglamentos).

En esta lógica, la primera aproximación en la elaboración de la estrategia analítica, consistió en generar los instrumentos de registro y sistematización que permite “el agrupamiento de material factual” y provee la materia prima. Entendiendo que esta operación no se hace de “una vez para siempre”, sino que, por el contrario, es un acto de construcción y de interpretación progresiva, que se efectúa mediante “innumerables retoques, siempre ínfimos, que conducen de unos primeros esbozos, dibujando las grandes líneas del sistema, al cuadro final provisional, que recoge muchos más hechos en una red mucho más estrecha de relaciones” y van provocando una redefinición del sentido de los hechos ya integrados en el modelo (Bourdieu, 1999: 24-28). Con base en los registros logrados en los instrumentos de sistematización es que se pueden ir elaborando los cuadros sinópticos y diagramas que en otro nivel de abstracción, dan visibilidad al campo de relaciones permitiendo distinguir “a un solo golpe de vista” el mayor número de hechos observados y las correlaciones que existen entre ellos, y que operan interactuando y afectándose mutuamente.

La estructura básica de los registros analíticos

Cada formato de registro tiene una estructura particular, que aporta a registrar la experiencia estudiantil en la perspectiva temporal del largo plazo y en la visión de conjunto. Dicha estructura opera como una matriz analítica, en tanto organiza la descripción distinguiendo sin fragmentar los elementos constitutivos, de cada una de las unidades de observación que resultan

pertinentes de establecer como tales, porque representan las distintas esferas de relaciones implicadas en la experiencia estudiantil: los movimientos, las formas de participación colegiadas, los congresos universitarios y estudiantiles, las organizaciones estudiantiles, los reglamentos que constituyen el régimen escolar, las políticas educativas y las políticas universitarias vinculadas a las reivindicaciones de los estudiantes. En cada registro –más allá del número de elementos en los que se descomponga la situación en observación, según su especificidad– se pretende documentar tres cosas simultáneamente: *datos* (fechas, espacios físicos, protagonistas); *procesos* (entre quiénes van sucediendo qué cosas) y *significados* (el sentido que los participantes otorgan, cómo interpreta las situaciones, su punto de vista). Esta forma de reconstrucción de la experiencia tiene dos propósitos:

Desplegar cada proceso como temporalidad

Para dar cuenta de la lógica de las prácticas es necesario objetivar la incertidumbre, es decir, esa racionalidad de lo real discontinuo –que sujeta a la variación según la lógica de la situación– está impregnada de lo imprevisto, lo accidentado y lo azaroso de la ocasión (De Certeau, 1996). Se trata entonces de “reintroducir el tiempo con su ritmo, su orientación y su irreversibilidad” (Bourdieu, 1987). Para ello en los formatos se asignan columnas destinadas a registrar el tiempo, descomponiéndolo –según su “naturaleza”– como tiempo cronológico, histórico-social y situacional o biográfico, según el caso (Balán *et al.*, 1974; Balán y Jelin, 1974; Jelin, 1976). Los datos registrados acerca de *cuándo ocurren qué cosas* (años, coyunturas, fechas de acontecimientos y duración), permiten restituir la diacronía (Bertaux, 1993, 1997) restableciendo la secuencia del antes, el durante y el después de cada movimiento estudiantil. La reconstrucción sistemática de los encajenamientos temporales no se reduce, sin embargo, a fechar (hacer cronologías) ni a localizar coyunturas que operan como “telones de fondo” o como antecedentes; por el contrario, se trata de reconstruir las condiciones objetivas operantes en la

emergencia, evolución y reconversión de las diferentes formas de participación, que los estudiantes han gestado a lo largo del siglo xx, registrando los acontecimientos sociales e institucionales (políticas educativas, normativas universitarias, devaluaciones, elecciones, revolución, revueltas, catástrofes naturales, etcétera), en los que se definen los reguladores externos e internos, que organizan las condiciones de vida y que tienen efectos diferenciados en cada grupo social y universitario, en función de las posiciones que cada uno ocupa en la sociedad y en la universidad; y en función también de las diferentes formas en que dichas regulaciones son percibidas y significadas.

Esta forma de tratamiento del tiempo, como espacio donde operan las relaciones sociales, aporta a trabajar sociológicamente la temporalidad, buscando las complejas imbricaciones entre pasado, presente y porvenir, cuestionando la disposición a establecer relaciones lineales de causa-efecto, donde el pasado (como el antes) es la causa de lo que ocurre en cada presente (como el después); y pasar a construir unas formas complejas de conectividad en las relaciones sociales, que correspondan a las intrincadas formas que asume la temporalidad en la lógica de las prácticas (Coninck y Godar, 1998). Concretamente se busca objetivar la heterocronía (Green, 2001), o sea, el entrecruzamiento de tiempos que no operan linealmente sino en la secuencia de la fragmentación, la suspensión, la condensación, lo imprevisto, la multiplicidad y la incertidumbre de los principios y de los finales; así como hacer visible la acronía, esa temporalidad sin tiempo de los “siempre”, “desde siempre” y los “nunca”, que son infaltables en los relatos y que operan implícitamente en los secretos a voces.

Descomponer cada proceso como una red de relaciones

Para dar cuenta de la lógica de las prácticas es necesario objetivar las relaciones sociales, es decir, esas estructuras de diferencias objetivas que existen entre los universitarios y que –generadas por unos principios de distribución de los recursos económicos, socia-

les, culturales, simbólicos y políticos operantes, y por ello necesarios, para participar en ese microcosmo social que es la universidad— constituyen un conjunto de posiciones distintas (por las distancias sociales que las separa) y coexistentes en un orden que las articula en diversas jerarquías de naturaleza diferente (económicas, políticas, académicas, escolares, simbólicas). Los universitarios —estudiantes, académicos, autoridades, trabajadores administrativos— pertenecen a diferentes grupos sociales en el espacio social, que representa la sociedad mexicana en su conjunto, pero están insertos en un campo de relaciones sociales particular: la universidad. Es esta articulación de orígenes lo que define la composición social de la institución, en tanto es en ella donde las desigualdades y diferencias de origen, operan articulados en los principios de diferenciación que organiza y estructura la vida universitaria como un campo de relaciones particulares. En este sentido, es necesario objetivar “las cuadrículas institucionales” y las reglas del juego, esto es: a) las posiciones que resultan construidas por los efectos de clasificación de la normativa institucional, que distingue a los universitarios en grupos, según funciones y requisitos necesarios para llevarlas a cabo, y que establece también los criterios y mecanismos de selección, para pertenecer a ellos; b) las valoraciones de dichas posiciones, es decir, los principios de visión y división a partir de los cuales los universitarios se representan a sí mismos y entre ellos, estableciendo a las diferencias objetivas como signos de distinción, o sea, en una diferencia social pertinente y visible (Bourdieu, 1991). Se trata entonces de reintroducir la acción de los principios generadores de las diferencias objetivas¹⁶ y simbólicas entre los universitarios, como un elemento operante en sus interacciones intersubjetivas, en tanto tienen efectos concretos en la conformación de grupos reales, como en las formas de concebir sus condiciones de vida vigentes y de percibir su porvenir. En la perspectiva de objetivar los vínculos

¹⁶Hablo de diferencias “objetivas” en el sentido de externas a los involucrados y que refieren a las condiciones materiales de existencia y no como diferencias “verdaderas” por oposición a “subjetivas” como posible visión falseada. Se entiende entonces que las diferencias simbólicas son tan objetivas como las condiciones materiales de existencia.

invisibles que constituyen la relación entre los universitarios, en los formatos de registro se asignan columnas para desplegar *entre quiénes y en dónde suceden qué cosas en cada momento*. Esta forma de tratamiento de las relaciones entre los universitarios, aporta a centrar la atención en la identificación de los principios generadores de las diferencias (principios de diferenciación y distribución) entre los universitarios y de las disputas que se establecen alrededor de los mismos, tendientes a conservar o a mejorar sus respectivas posiciones en la institución.

Concretamente: en estas relaciones se trata de comprender el proceso de construcción social de las diferencias, identificando las estrategias mediante las cuales, los individuos y grupos —que coexisten y comparten el espacio institucional— construyen su propia existencia, invirtiendo de diferentes maneras los recursos (económicos, sociales, políticos y simbólicos) con los que cuenta en cada momento (Bourdieu, 1991). Se trata en definitiva de objetivar la heterogeneidad social de la universidad, como espacio donde se convive en la diferencia buscando la distinción.

Como resultado del trabajo permanente de sistematizar analizando e interpretando, los formatos de registro van produciendo “textos”, que contienen una descripción analítica de cómo se comportan y se afectan los distintos componentes de cada unidad de observación registrada, así como la interrelación entre dichas unidades. Allí por un “efecto de teorización” —que consiste en una sincronización forzada de lo simultáneo y de una totalización artificial de lo sucesivo— es posible descifrar las múltiples relaciones en las que se inscribe cada movimiento, en las coordenadas del tiempo y del espacio físico y social. Por el efecto analítico de sincronización de lo simultáneo se pueden “ver en el mismo instante”, lo que en la “realidad más real” de la vida cotidiana, va sucediendo simultáneamente en las distintas esferas de relaciones de la institución (dependencias y grupos), objetivando así las interrelaciones que entre ellas existen y que escapan al horizonte posible de la mirada de cada uno de los protagonistas. Y, por el efecto de totalización de lo sucesivo se logra una visión sinóptica, una sucesión representada y por tanto reversible, que permite reconstruir como

ciclos, periodos y etapas, lo que en el devenir de la universidad existió sólo como sucesión discontinua e irreversible (Bourdieu, 1999), es decir, como trayectos en espiral (Paz, 1994) y como trayectorias indeterminadas (De Certeau, 1996) en la medida en que, en su devenir, las experiencias institucionales no se reducen a "proyectos" de los actores, que tiene un fin en el sentido de objetivo a lograr y en el sentido de término o final; no se reducen a prácticas regidas por la lógica del cálculo racional; sino que los proyectos se convierten en trayectos (Bourdieu, 1997), esto es, en desplazamientos en los que cada uno de los integrantes de la universidad disputa su posibilidad de ser apropiándose, consumiendo y fabricando de modo singular "las cuadrículas institucionales", que regulan sus prácticas cotidianas (De Certeau, 1996). Se trata entonces de reconstruir cómo es que en esos recorridos, los universitarios procesan sus desigualdades y diferencias, y cómo dirimen sus discrepancias; y así, conviviendo en la diferencia buscando la distinción, siempre arriban a un lugar –emergente, establecido o en descomposición– diferente al punto de partida, inmediato anterior, de cada desplazamiento, que puede ser o no, el lugar deseado, previsto o calculado en la definición que hacen de sus necesidades, sueños, expectativas o proyectos.

A continuación presento un esquema de la lógica de registro, que muestra gráficamente cómo se articulan las nociones brevemente reseñadas y cómo cada registro produce "textos" que facilita varias lecturas. Dichos textos se pueden leer siguiendo las distintas líneas de secuencia, que contiene el formato estructurado en la lógica de desplegar procesos como temporalidad y de descomponerlos como red de relaciones: *la línea de secuencia horizontal* que ofrece ejes temáticos dados por el conjunto de los renglones y *la línea de secuencia vertical* que ofrece ejes temporales dados por el conjunto de las columnas. Son estas lecturas las que permiten los múltiples recorridos, que aportan a identificar el grado de desarrollo alcanzado por los diferentes grupos que habitan la UNAM, en cada una de esas vueltas de la espiral de su historia, localizando las constantes –recurrencias y tendencias– que permanecen recorriendo el siglo xx, al quedar incorporados

EJEMPLO DE LA ESTRUCTURA Y LÓGICA DE LOS INSTRUMENTOS DE SISTEMATIZACIÓN

Tiempo cronológico	Tiempo histórico social			Tiempo situacional		Los procesos			
	Económico	Político	Institucional	Eventos	Duración	Lugares	Actores	Prácticas	Puntos de vista
Registra la línea del tiempo continuo: los años desde 1910 a 2000	Registra las coyunturas nacionales y universitarias, que introducen cambios en la organización pública de la reproducción social y donde emergen, evolucionan y dirimen las formas de participación estudiantiles (políticas públicas, normativas universitarias, evaluaciones, elecciones, revolución, revueltas, catástrofes naturales, etcétera) Se trata de fenómenos sociales e institucionales, que intervienen como elementos constitutivos de la experiencia estudiantil, en la medida en que operan como reguladores externos e internos, que organizan sus condiciones objetivas de existencia y de reproducción y tienen efectos diferenciados en cada grupo, en función de las posiciones que cada uno ocupa y de la forma en que son percibidos y significados. Es uno de los espacios donde se define las probabilidades de ocupar y vivir el tiempo y el espacio.	Registra la línea del tiempo discontinuo: las fechas de los acontecimientos significativos en la experiencia estudiantil (movimientos, foros y congresos, surgimiento y desaparición de organizaciones y asociaciones, etcétera)	Registra los intervalos de tiempo entre los acontecimientos y entre las coyunturas: Es el referente analítico cuantitativo para identificar la velocidad: como diferencia cualitativa, en función de lo que sucede en cada tramo y cómo sucede (intensidad)	Registra entre quiénes y dónde suceden qué cosas, identificando los espacios físicos, los grupos que participan, sus acciones y sus propuestas, las formas de resolución de cada situación Esta es la materia prima para ir identificando: -los principios generadores de las diferencias como desigualdades, distancias y discrepancias entre los universitarios y el espacio de posiciones que resulta construido en cada esfera de relación implicada -las trayectorias y las estrategias de reproducción social, que cada grupo desarrolla como apuesta específica y particular en el campo de oportunidades vigente en cada época, y con ello va estructurando el escenario para las generaciones venideras	En los intereses de la trama quedan registradas la heterogeneidad que en el presente se activa del pasado y se construye en función del porvenir; más los tiempos de la diacronía	La secuencia de los renglones registra la interrelación entre las dimensiones o categorías en que se descompono cada unidad analítica, es decir, los elementos constitutivos de cada experiencia. Permite ver la sincronía: la conectividad entre lo que ocurre simultáneamente	La secuencia de las columnas reconstruye la diacronía y por efecto de totalización ofrece la visión de conjunto y de largo plazo de lo que va sucediendo		

La lógica de construcción del secreto a voces cobra existencia al leer estos "textos" como conjunto, porque allí aparecen las omisiones, contoneaciones, juicios de valor con las que se construye la significación de los movimientos estudiantiles como pretexto balad

en la estructura de relaciones entre los universitarios, más allá del tiempo y de los protagonistas de cada momento. Dicha estructura es la compleja trama en la que la experiencia estudiantil se desarrolla como totalidad, y en la que se inscriben las diferentes formas de participación de los estudiantes en la vida institucional. Es decir, donde los movimientos estudiantiles operan como una forma de participación entre otras y los estudiantes son unos actores entre otros en el proceso de conformación de la UNAM a lo largo del siglo xx.

Dichas lecturas permitirán narrar, en algún momento, una historia sociocultural de la UNAM. Una suerte de narración sociológica que no será biográfica –en los términos clásicos de la biografía– en tanto que no registra la versión singular de la historia identificada por un nombre y apellido, sino la historia de los universitarios como representantes de un ser social, un agregado particular de la sociedad mexicana.

BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO

- BALÁN, Jorge y E. Jelin (1974), *La estructura social en la biografía personal*, Argentina, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- _____ *et al.* (1974), "El uso de historias vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras", en Balán *et al.*, *Las historias de vida en ciencias sociales*, Argentina, Nueva Visión.
- BARTOLUCCI, Jorge (1995), "La expansión de la educación superior en México y el estudiantado de la UNAM", en José Luis Victoria Toscano (comp.), *Seminario: los temas de la agenda estudiantil*, México, UNAM.
- BERTAUX, Daniel (1993), "Los relatos de vida en el análisis social", en Jorge Aceves, *Historia oral. Antologías universitarias*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora (y en *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, 1989).
- _____ (1997), *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Nathan, París.
- BOURDIEU, Pierre (1991), *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, España, Taurus/Humanidades.

- _____ (1997), "¿Es posible un acto desinteresado?", en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (1999), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus/Humanidades.
- _____, J.C. Chamboredon y J.C. Passeron (1987), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.
- CONINCK, Frédéric de y Godard Francis (1998), "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de casualidad", en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*, Colombia, Antrophos.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. t. 1, México, Universidad Iberoamericana.
- GREEN, André (2001), *El tiempo fragmentado*, Argentina, Amorrortu.
- JELIN, Elizabeth (1976), *El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey*, Estudios Sociales núm. 1, Argentina, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- PAZ, Octavio (1994), *Itinerarios*, México, Fondo de Cultura Económica.

Luz Gabriela Arango Gaviria

*Experiencia juvenil y condición estudiantil:
desigualdades de clase, género y profesión
en la educación pública en Colombia*

COLOMBIA TIENE UNO de los índices de desigualdad social más altos de América Latina (su coeficiente Gini para 2005 fue de 0.576)¹ y como la mayoría de los países de la región, sus particularidades sociales, económicas y culturales se configuran a través de grandes contrastes y desigualdades. Algunos de los “contrastes” de la sociedad colombiana remiten a la existencia de dos lógicas cuyas interdependencias permanecen ocultas: de un lado, el conflicto armado y el narcotráfico asociados con la violencia en vastas zonas del país, el desplazamiento forzado y el empobrecimiento de millones de personas y de otro lado, el desarrollo de las grandes ciudades y la integración de sus sectores altos y medios a la globalización, al consumo de tecnología de punta y de bienes de lujo. En medio de esto, la educación, presentada en la retórica pública y privada como un factor esencial del desarrollo y el bienestar, está atravesada por enormes inequidades: entre zonas urbanas y rurales, regiones, niveles académicos, instituciones, etcétera.

La educación superior inicia su expansión en Colombia a mediados del siglo xx: de 2,990 estudiantes universitarios en 1940 se pasa a más de 20,000 en 1960 y a cerca de medio millón en 1985.² En 2000, hay 934,000 matriculados en educación superior y en 2006 son 1'300,000. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación, la cobertura del país en educación

¹Martha Pinto et al., *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*, Dirección Nacional de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Colombia, 2007.

²Rodrigo Parra Sandoval, *Escuela y modernidad en Colombia*, Bogotá, La Universidad, FES, Fundación Restrepo Barco, TM, 1996.

superior en 2002 era del 20 por ciento, situando a Colombia por debajo del promedio de América Latina que era del 25 por ciento. La razón fundamental de esta baja cobertura es una inequidad persistente del sistema educativo: mientras que en los quintiles de ingreso más bajo sólo el 10 por ciento de la población asiste a la educación postsecundaria, este porcentaje supera el 60 por ciento en el quintil superior.³

Una de las características de la expansión de la educación superior en Colombia ha sido el crecimiento del sector privado, compuesto por instituciones de muy desigual calidad, en detrimento del sector oficial. En 1960, las universidades públicas concentraban el 59 por ciento de la matrícula universitaria de pregrado pero en 1996 la participación pública en la matrícula había descendido a 32 por ciento.⁴ Para el año 2006, sólo 29 por ciento de las instituciones de educación superior son públicas. Entre 1997 y 2000, como efecto de la crisis económica, la tasa de asistencia escolar del 30 por ciento más pobre de la población se redujo en todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y universidad) pero la deserción para los dos últimos niveles alcanzó a las clases medias.⁵ En la educación superior, la crisis generó una caída en la matrícula de los establecimientos privados y un incremento de la matrícula oficial. En 2002 se observa una reducción absoluta en la matrícula privada, que pasa de 609,000 a 575,000 alumnos, mientras la matrícula oficial crece de manera sostenida hasta alcanzar el 48 por ciento del total en 2004,⁶ fenómeno pasajero que se revertirá probablemente en los próximos años.

En este contexto, las y los jóvenes que acceden a la universidad constituyen una minoría heterogénea. El deterioro de la uni-

³Departamento Nacional de Planeación; http://www.dnp.gov.co/paginas_detalle.asp?idp=593, 27 de junio de 2007.

⁴Universidad Nacional de Colombia, "Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1999", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, núm. 3, Bogotá, 1999.

⁵Alfredo Sarmiento "La educación colombiana está en crisis: en financiación, en cobertura y en calidad", *Memorias del Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior. Análisis y Perspectivas*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2001.

⁶Sistema Nacional de Información en Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30975.htm>, 27 de junio de 2007.

versidad pública y su baja participación en la matrícula han significado una reducción de las oportunidades de acceder a estudios superiores para los sectores sociales menos favorecidos. Por otra parte, los cambios en el mercado laboral como la flexibilidad, precariedad e inestabilidad crecientes del empleo y la redefinición de las profesiones han transformado las posibilidades de construir proyectos de ascenso social basados en la acumulación de capital educativo.⁷ El acceso a la universidad, como privilegio social relativo que permite ampliar el horizonte de posibilidades y afirmar identidades juveniles específicas, fundadas en la libre exploración cultural, sexual o política, tiende a desdibujarse. La experiencia de las clases medias que acceden a la universidad está marcada por fuertes tensiones entre la promesa de ascenso social y la afirmación de nuevas identidades arraigadas en la condición juvenil y estudiantil. Ello ocurre en el contexto de la transformación de la "institución biográfica" y de los mecanismos de regulación social y temporal que la modernidad organizó en torno a la producción.⁸

En este capítulo reflexionaré sobre la experiencia juvenil de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que se encontraban finalizando estudios de pregrado en sociología o en ingeniería de sistemas en el periodo 2001-2002. Analizaré las articulaciones paradójicas entre, de un lado, la "experiencia juvenil" entendida como disponibilidad temporal, moratoria socialmente concedida, abierta a la exploración de la autonomía en diversos ámbitos, y de otro lado, la "condición estudiantil" que tiende a organizar el tiempo y las energías de las y los universitarios en torno al estudio y al proyecto profesional.

⁷Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers; les étudiants et la culture*, *Les Editions de Minuit*, París, 1964.

⁸Marc Bessin, "Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques", en *Informations sur les Sciences Sociales*, Sage Publications, 1997, pp. 15-39.

La juventud como construcción social

Las ciencias sociales mostraron el carácter histórico y socialmente construido de la categoría juventud como etapa particular del desarrollo individual, moldeada por un conjunto de instituciones y normas que organizan el tránsito entre la infancia y la edad adulta. Históricamente, la idea de juventud como etapa de la vida surge en Occidente, en los siglos XVIII y XIX y se refiere inicialmente a un grupo social restringido que accede a una etapa de transición, una "moratoria" entre la madurez biológica y la madurez social. Esta moratoria representa un privilegio que permite a algunos jóvenes consagrarse a los estudios y postergar el desempeño de roles adultos. El sistema escolar se convierte en la principal institución reguladora de la inserción de los jóvenes en la estructura social y por lo tanto, de la forma que toma el relevo generacional. La juventud se define como un periodo en el cual las responsabilidades económicas y familiares son aplazadas, posibilidad que no está al alcance de todos los grupos sociales.⁹ El acceso a la moratoria también difiere de acuerdo con el género. En las clases populares, las mujeres tienden a entrar más precozmente en una adultez social subordinada, al iniciar su actividad reproductiva y en general, las mujeres de todas las clases sociales tienden a constituir pareja y a procrear en edades más tempranas que los varones, dando con ello fin a su condición juvenil antes que éstos.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea ni un grupo social con intereses comunes; sus formas de inserción en la estructura social están marcadas por grandes diferencias y desigualdades; su visión del mundo y sus esquemas de percepción son diversos. En América Latina, en la década de 1980, se multiplican los estudios sobre jóvenes, más específicamente, so-

⁹Mario Margulis y Marcelo Urresti, "La construcción social de la condición de juventud", en Humberto Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, Siglo del Hombre, 1998, pp. 3-21.

bre las culturas juveniles de jóvenes marginados de la institución escolar y el trabajo. Rosana Reguillo¹⁰ destaca la naturaleza descriptiva y etnográfica de la mayoría de las investigaciones de esa década, centradas en la vida cotidiana y las prácticas culturales de jóvenes considerados marginales. En contraste, los jóvenes "integrados" fueron estudiados desde perspectivas distintas a la problemática juvenil, desde el mercado de trabajo o la educación, con escaso intercambio entre estos dos tipos de aproximaciones.

En Colombia, los estudios sobre juventud y adolescencia estuvieron marcados por tres énfasis en los últimos años: una preocupación por sus prácticas sexuales y reproductivas; el problema de la violencia, la delincuencia juvenil y en particular los fenómenos del sicariato y el pandillerismo; finalmente, las nuevas culturas, identidades y sensibilidades juveniles urbanas.¹¹ La problemática de la juventud universitaria y el tema del trabajo juvenil en general, no ocupan un lugar significativo dentro de las preocupaciones de los investigadores. En un balance de los estudios sobre juventud en Bogotá, Serrano¹² señala que los temas con el mayor número de referencias son los de culturas juveniles, participación política y pública, sexualidad y consumos culturales, mientras otros como los estereotipos sobre el joven, la salud, la inserción sociolaboral y los proyectos de vida, han sido poco trabajados. La revisión de Serrano confirma igualmente la débil presencia de un interés por las desigualdades de género en el campo de la juventud.

La edad y los regímenes de regulación social

La edad no es una realidad inmutable sino el resultado de un modo de regulación social y temporal en una sociedad dada. Bes-

¹⁰Rosana Reguillo Cruz, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma, 2000.

¹¹Humberto Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, Siglo del Hombre, 1998; Carlos Mario Perca, "De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá", en Martín Barbero, López de la Roche y Robledo (eds.), *Cultura y región*, Bogotá, CES, Universidad Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura, 2000.

¹²José Fernando Serrano (coord.), *Juventud, estado del arte, 1990-2000*, Bogotá, Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito, 2003.

sin¹³ distingue dos paradigmas de la coordinación temporal que corresponden a dos concepciones de lo social –*Cronos* y *Kairos*– y constituyen una doble dimensión de la experiencia del tiempo. El *Cronos* es un tiempo lineal, segmentado y calculable, definido por la sucesión de etapas. Es un tiempo objetivable que se puede medir matemáticamente, tiempo único, oficial, estandarizado. El *Kairos*, en cambio, es la dimensión cualitativa del tiempo, sugiere multiplicidad, simultaneidad, oportunidad, momento adecuado en el cual se producen escogencias. Es el tiempo del sentido práctico que recuerda la dimensión sistémica, plural y contradictoria de toda actividad humana. El “régimen de regulación moderno” remite al principio de unicidad y universalidad y se inscribe en el *Cronos* como marco temporal previo y prescriptivo. Éste da paso a un “modo de regulación posmoderno plurívoco” aunque no desaparece el recurso a principios generales válidos para todas las situaciones ni las categorías universales que servirían de referencia a las instituciones. Las normas temporales son construidas por los actores en la situación y en función de ésta. Es el registro del *Kairos*.

Aunque el *Cronos* y el *Kairos* están presentes en todos los procesos de sincronización, el movimiento histórico de racionalización y cronologización, correspondiente al advenimiento de la época moderna y de la sociedad industrial, redujo en parte la dimensión *Kairos* de la experiencia del tiempo. Los procesos de racionalización suponen un doble movimiento: una ruptura con el sentido práctico y una interiorización de esta racionalización en el dominio práctico. Con la industrialización y la construcción del Estado nacional, las conductas integraron una disciplina del tiempo correspondiente al régimen de regulación moderno; las normas temporales, prescriptivas, formales y universales, fueron en buena medida interiorizadas. El tiempo de trabajo asalariado es el tiempo dominante alrededor del cual se definen los otros; cuantitativa y cualitativamente.

Los cambios sociales y económicos de las últimas décadas que afectaron las esferas de la familia y el trabajo asalariado, así como

¹³Marc Bessin, *op. cit.*

la individualización de las escogencias íntimas y familiares que las acompañan, cuestionan la “cultura temporal industrial del *Cronos*”. Las incertidumbres ligadas a las transformaciones sociales favorecen una relación más flexible con el tiempo generando trayectorias individuales que deben reajustarse sin cesar, haciendo menos nítida la separación de las etapas de la vida.

Una de las manifestaciones de la desinstitucionalización del curso vital es el debilitamiento de los ritos de paso que marcaban el cambio de una etapa de la vida a otra.¹⁴ Los eventos que definían el paso de la infancia a la edad adulta, como el ingreso al mercado de trabajo, la autonomía residencial o el matrimonio, ya no se concentran en un tiempo corto. La forma lineal del proceso es reemplazada por una flexibilidad temporal caracterizada por la incertidumbre, la inestabilidad y la precariedad de las situaciones y compromisos. Al desmoronarse la sociedad asalariada cuyos soportes sociales daban al individuo la seguridad de una protección y autonomía crecientes con la edad, las personas viven una incertidumbre generalizada sin que ello signifique una homogeneización de las condiciones de acceso a la autonomía. Al contrario, las desigualdades sociales han aumentado, siendo posible distinguir, a la manera de Castel,¹⁵ *individuos por defecto* (los que quedaron por fuera de la protección y regulaciones de la sociedad asalariada) e *individuos por exceso* (desligados de lo social, cansados de ser ellos mismos).

Esto repercute sobre las formas de acceso a la edad adulta y al mundo del trabajo. La integración social ya no está asegurada y las y los jóvenes se instalan en una *moratoria* cada vez más prolongada que no los preserva de la precariedad y el desempleo. Aun aquellos que pueden continuar sus estudios, se ven afectados y no siguen trayectorias lineales. Las trayectorias juveniles no se prestan a una lectura en términos de sucesión de etapas. Al tiempo que el periodo de paso a la edad adulta se alarga, las etapas de transición se multiplican y pierden sincronía, generando una desestandarización de las trayectorias juveniles. La transición juvenil ya no está

¹⁴Bessin Marc, “Les transformations des rites de la jeunesse”, *Agora* (Débats/Jeunesses), núm. 28, 2ème trimestre, 2002, pp. 13-20.

¹⁵Robert Castel, *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Argentina, Paidós, 1997 (1a. edición en francés 1995).

estructurada por formas ritualizadas sino que se organiza mediante procedimientos uniformes y administrativos, siguiendo el modelo de las trayectorias escolares. Los numerosos ritos que puntean el trayecto hacia la edad adulta sólo anuncian evoluciones parciales, reversibles, al contrario de los ritos de paso que señalaban una conversión completa.¹⁶ En la familia, cede el principio de autoridad y obediencia al padre y retrocede el control masculino sobre las mujeres, ampliándose las zonas de autonomía femenina.

La masificación escolar convierte a toda una población adolescente en alumnos o estudiantes, identificados por los años o niveles escolares que cursan. El marco escolar produce una uniformidad y una progresividad en las transiciones, sin ritos muy marcados: "los ritmos dominan los ritos". La asincronía en las etapas de ingreso a la edad adulta hacen que muchas etapas de maduración social sean superadas más rápido que otras: la autonomía privada se obtiene antes que la independencia material, por ejemplo. Las y los jóvenes mantienen un estatus de "individuo en transición" el cual ilustra lo que para Bozon constituye la ambigüedad contemporánea de la juventud que no se vive como una construcción o progresión sino como una disposición a adquirir atributos y a tener experiencias que, de manera fragmentada, con múltiples marchas hacia atrás, conducen hacia un objetivo cada vez más inasible. Esta etapa de vida difiere según las clases sociales y los sexos: en las clases medias y superiores una parte de los jóvenes conoce esa libertad experimental y autonomía residencial sin riesgos pero la autonomía privada de las mujeres sigue siendo menos respetada que la de los varones.

Las siguientes reflexiones abordan el caso de las y los estudiantes universitarios desde sus formas de experimentar la *juventud* entendida como moratoria social, tiempo de aplazamiento de responsabilidades adultas y de libre exploración, y la *condición estudiantil* como conjunto de prácticas y significados relacionados específicamente con el hecho de ser estudiantes universitarios. Las y los encuestados y entrevistados estaban finalizando su trayectoria universitaria, lo cual condiciona el balance retrospectivo

¹⁶Michel Bozon, "Des rites de passage aux «premières fois», une expérimentation sans fins", *Agora (Débats/Jeunesses)*, núm. 28, 2ème trimestre, 2002, pp. 22-33.

que hacen de su experiencia juvenil y universitaria. Estaban a un semestre o dos de obtener su título profesional de pregrado en dos carreras contrastantes: por una parte, ingeniería de sistemas, una profesión muy solicitada por su relación con las nuevas tecnologías y por el potencial que ofrece de conseguir empleos bien remunerados, y por otra parte, sociología, una disciplina poco conocida y cuyas opciones de trabajo no son claras. Me interesa dar cuenta de las dimensiones subjetivas de esta experiencia y de sus diferencias de clase, género y profesión.

Las siguientes reflexiones se apoyan en los resultados de la investigación "Universidad, movilidad social y cultura: trayectorias sociales, género e identidad entre estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia", realizada en 2001-2002 en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, con el apoyo de Colciencias. El propósito de la investigación fue estudiar los procesos de construcción de un proyecto de movilidad social y una identidad profesional y su relación con el género, la clase social y la condición juvenil, por parte de las y los estudiantes de últimos semestres de las carreras de sociología e ingeniería de sistemas de dicha universidad. Además de una encuesta a 179 estudiantes que constituyen el 60 por ciento de las y los estudiantes matriculados en los dos últimos semestres de cada carrera, destinada a conocer las características sociodemográficas y algunos elementos de sus trayectorias sociales, se adelantó un análisis cualitativo a partir de entrevistas en profundidad a 32 estudiantes (16 de cada carrera, ocho hombres y ocho mujeres).¹⁷

LA EXPERIENCIA DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL.

La Universidad Nacional de Colombia ocupa un lugar particular en el panorama de la educación superior en dicho país. Siendo

¹⁷La investigación dio lugar a la publicación del libro: Luz Gabriela Arango, *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo, 2006.

reconocida como la universidad pública más importante del país, en 1960 tenía una participación de 27 por ciento en la matrícula universitaria de pregrado pero en 1996 apenas alcanzaba 4 por ciento. Factores como el carácter público de la universidad, sus bajos costos y el buen nivel académico hacen que la demanda sea muy alta con respecto a los cupos que ofrece la universidad y en los últimos años, sólo cerca de 9 por ciento de las y los estudiantes aspirantes son admitidos. Para el segundo semestre de 2001 la Universidad Nacional contaba con 37,070 estudiantes matriculados en sus seis sedes. En la sede de Bogotá este número correspondía a 23,173 estudiantes. A pesar de la reducción de las tasas de absorción, las y los estudiantes admitidos en la Universidad Nacional aún provienen mayoritariamente de estrato 3 (47 por ciento) y de estratos 1 y 2 (33 por ciento),¹⁸ es decir, de sectores medios y populares.

La Universidad Nacional como ampliación del horizonte espacial y social

De acuerdo con los relatos de las y los jóvenes entrevistados, el mundo social de esta etapa juvenil es esencialmente la Universidad Nacional, mundo que es a la vez un universo en sí mismo que garantiza las condiciones de autonomía del presente y del colectivo estudiantil pero que simultáneamente aparece como la síntesis de la realidad del país, con sus desigualdades y sus conflictos. Para algunos, es un mundo familiar porque estudiaron en el colegio de la universidad (situado en el campus)¹⁹ o porque sus padres frecuentaban la institución y los llevaban. Para los que

¹⁸Héspes Pérez, Arturo Laguado y Adriana Martínez, "Perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, núms. 5-6, Universidad Nacional de Colombia, 2001. Los estratos socioeconómicos son una herramienta que utiliza el gobierno de Colombia para clasificar a los ciudadanos de acuerdo con las características de su vivienda, sus ingresos, etcétera. El estrato más bajo es 1 y el más alto es 6.

¹⁹Hay que aclarar que la sede de Bogotá de la Universidad Nacional se encuentra concentrada en un vasto y arborizado campus en donde se ubican todas las facultades. En el año 2002, la Universidad Nacional contaba con 11 facultades, 49 programas de pregrado y 136 programas de posgrado entre especializaciones, maestrías y doctorados en esta sede.

provienen de otras ciudades, la Universidad Nacional sintetiza la diversidad de la capital que empiezan a descubrir; para quienes vienen de colegios femeninos o masculinos la universidad significa ante todo explorar un universo mixto. La Universidad Nacional representa para la mayoría un mundo desconocido, vasto, con gente diversa, con un espacio amplio y con múltiples libertades. Para numerosos jóvenes, el paso del pequeño mundo del colegio, la familia y el barrio a la universidad simboliza el ensanchamiento de sus oportunidades sociales. Pero el ingreso al mundo de "la Nacional" también está asociado con choques y dificultades. En el transcurso de la carrera, este mundo rico y abierto puede volverse limitado y cerrado para algunos, mientras otros terminarán sus estudios con la sensación de no haberlo aprovechado a fondo "...es que vivir la Nacional, [...] la Nacional es Colombia chiquita, y te pones a prueba como persona, hay tantas opciones de donde elegir, tú eliges si quieres ser el deportista de la Nacional, si quieres ser el político, si quieres ser el académico, que es lo bello de la Nacional, la posibilidad de elegir" (Gabriela).

Dependencia familiar y construcción de una esfera afectiva propia

Las experiencias propias de esta etapa universitaria varían en función de la posibilidad de gozar de un tiempo de exploración sin responsabilidades adultas. La familia de origen juega sin duda un papel importante al facilitar en mayor o menor grado ese goce del presente eximiendo a los jóvenes de responsabilidades económicas y de obligaciones domésticas. Factores como la confianza de los padres en la educación y el esfuerzo invertido en la de sus hijos o el hecho de ser la hija o el hijo único, pueden permitir que jóvenes de origen popular disfruten la moratoria, mientras otros jóvenes de sectores medios deban conseguir recursos para sus gastos personales, racionalizar sus estudios y orientarse con mayor urgencia hacia una inserción laboral después de su grado.

La gran mayoría de las y los estudiantes vive con sus familias de origen, bien sea en familias nucleares con ambos padres y

hermanos –son 32 por ciento en sociología y 33 por ciento en ingeniería de sistemas–, o en familias monoparentales simples o extendidas, con la presencia o no de hermanos u otros familiares (43 por ciento en sociología y 36 por ciento en ingeniería de sistemas). El porcentaje de estudiantes que tienen un modo de residencia juvenil, es decir, que viven solos o con otras personas no familiares, es de 18 por ciento en ingeniería y de 16 por ciento en sociología. Existen unos pocos que viven en pareja y eventualmente con hijos, algunos en el domicilio de uno de los padres.

En cuanto a las diferencias por sexo, es claro que en ingeniería de sistemas, las mujeres conservan una mayor dependencia hacia su familia de origen: 82 por ciento de ellas reside con al menos uno de sus padres, mientras esto sólo ocurre para 65 por ciento de sus colegas varones. En sociología, el panorama difiere bastante ya que 73 por ciento de las mujeres y 76 por ciento de los varones viven bajo la tutela de por lo menos uno de sus progenitores. Las mujeres con autonomía residencial –que viven solas o con personas ajenas a la familia– sólo representan 7 por ciento en ingeniería de sistemas pero son 22 por ciento en sociología. Los hombres en las mismas condiciones constituyen 23 por ciento entre los estudiantes de ingeniería de sistemas y 12 por ciento entre los de sociología. Finalmente, el porcentaje de jóvenes con residencia conyugal, independiente o no de los padres, es muy reducido. Vemos cómo las mujeres estudiantes de sociología tienen mayor autonomía residencial que las de ingeniería de sistemas e incluso más que sus propios compañeros varones, lo cual probablemente está asociado con su lugar de origen.

Una de las exploraciones propias de la juventud se da en el campo de la sexualidad y los afectos. Aunque éste no fue un tema obligado en las entrevistas, nos llamó la atención la presencia de varias parejas, en sociología como en ingeniería, noviazgos que muchas veces duraron toda la carrera y esperaban prolongarse más allá de la obtención del grado. Son relaciones que concentran una gran intensidad afectiva, apoyo académico mutuo, y constituyen sin duda una protección frente al gran mundo de la univer-

sidad. “Es la persona con la que he compartido todo, todo, todo lo que ha sido la carrera, fue un motor muy importante para subir un poquito mi nivel académico [...] fue una preocupación muy grande por la academia [...] yo creo que yo le aporté a él la sociabilidad” (Gabriela).

Los estudios y la carrera pueden favorecer la constitución de parejas pero también pueden volverlo una tarea difícil, como lo expresan algunos jóvenes sociólogos:

...[los noviazgos] con sociólogas no, no sé, no sé, son terribles. Es terrible, porque son como dos perspectivas que se encuentran, son como dos electrones de la misma carga que se encuentran y empiezan a chocar frente a eso, [...] por los debates académicos, políticos y sociales y que eso es muy importante y que la opinión del otro, que el otro no es pareja sino que el otro es colega y que hay que mostrar una gran cantidad de cosas [...] entonces empieza a haber asperezas y eso se va metiendo en la vida emocional (Luis).

Dos de nuestros entrevistados en ingeniería de sistemas se iniciaron tempranamente en responsabilidades adultas como padre y madre respectivamente. En ambos casos, el hijo o hija significó un cambio radical en sus vidas y encontraron en ello un nuevo sentido y una fuerte motivación para continuar con los estudios, desde una perspectiva adulta.

La constitución de una esfera íntima propia presenta grandes desigualdades en los ritmos, formas y grados de autonomía afectiva. En un extremo se sitúan quienes ya asumieron responsabilidades como padre y madre respectivamente y que en ambos casos, conformaron una unión y una familia propia, el uno con el apoyo de padres y suegros, la otra de manera independiente con su esposo. La asincronía de sus trayectorias se hace evidente puesto que el ingreso en la adultez afectiva y el ejercicio de una de sus mayores responsabilidades como son la paternidad y la maternidad, se produjo antes del grado universitario y forzó a su vez una inserción más “adulta” en el mercado laboral.

En el otro extremo se encuentran estudiantes de ambos sexos que vivieron la experiencia universitaria en condiciones similares a las del colegio, con noviazgos y amistades estudiantiles o incluso alejados de ese tipo de experiencias en aras de la dedicación al estudio. Otros, en cambio, tuvieron experiencias afectivas nuevas, que hacen pensar en una construcción progresiva –y discontinua– de una esfera íntima propia: es el caso de los noviazgos entre estudiantes que incluyen el desarrollo de una sexualidad de pareja y formas temporales de convivencia “conyugal” durante las vacaciones, en el hogar de origen de uno de los miembros de la pareja o en residencias compartidas con compañeros.

Sin embargo, aun en el caso de noviazgos prolongados, la idea de conformar una familia propia se ubica en un futuro lejano para la mayoría. Aunque algunos afirman su deseo de ser padres o madres más adelante, ello va acompañado de requisitos económicos importantes: antes hay que completar los estudios y conseguir un empleo que les permita ofrecer a sus hijos buenas condiciones de vida.

Algunas mujeres quieren tener experiencias de autonomía personal plena, vivir solas e independientes durante un tiempo. Hay quienes manifiestan no querer tener hijos ni una pareja que obstaculice su proyecto personal y profesional. A muchos jóvenes en las dos carreras, la idea de tener hijos les parece totalmente por fuera de las preguntas que hasta ahora se han hecho: no corresponde a la percepción que tienen de su momento de vida, se sienten muy jóvenes para pensar en semejante asunto.

¿Amistades juveniles, amistades estudiantiles?

La juventud es un momento privilegiado de la vida para el desarrollo de la amistad entre pares: la ausencia de responsabilidades adultas de trabajo o familia, la experiencia compartida de la condición estudiantil en un mismo espacio, la disponibilidad temporal y el proceso de afirmación individual frente a los padres, favorecen las relaciones de empatía, solidaridad y afecto entre los

jóvenes. Aunque las amistades ocupan un lugar importante en los relatos de las y los estudiantes como un componente fundamental de la experiencia universitaria, la amplitud, duración y significado de estas experiencias son diversas y desiguales. Los estudiantes de ingeniería de sistemas tienden a tener círculos más bien cerrados de amigos, en la misma carrera, con los cuales comparten actividades académicas y recreativas. No son pocos los varones que se relacionaron casi exclusivamente con otros varones o que declaran que sus amigos cercanos fueron hombres.

En ingeniería de sistemas, para las mujeres que vienen de colegios femeninos, el cambio más brusco de su ingreso a la Nacional tiene que ver con la llegada a un ambiente bastante masculino.²⁰ Mientras unas se refugian en grupos femeninos, otras se concentran en pequeños grupos mixtos de amigos muy cercanos y algunas deciden ampliar el horizonte de amistades hacia otras facultades. Las mujeres tienden a ser más sociables y establecen en mayor medida amistades con estudiantes de otras carreras. Varias de las entrevistadas se diferencian explícitamente de sus compañeros, a quienes consideran muy “cerrados”.

...que uno va a tal lado, habla con un biólogo y ve el mundo de una manera súper diferente, va a ciencias humanas y el cambio es tenaz ... Y a mí me gustó mucho hablar con todo el mundo, y darme cuenta de todos los puntos de vista que ellos tienen, darme cuenta como el ingeniero se cierra mucho, porque todas las carreras como que se hablan entre ellas, menos ingeniería... (Elisa).

Algunas amistades de la universidad se parecen a las del colegio: son un apoyo para enfrentar la presión académica, son la compañía para compartir el uso del tiempo libre y son sus interlocutores para conversar sobre las dificultades afectivas y familiares. Se diferencian de la experiencia del colegio por la ampliación y diversificación del horizonte de amistades posibles.

²⁰Solamente el 17 por ciento de los estudiantes de ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional son mujeres.

La universidad ofrece teóricamente una mayor libertad pero no todos podrán o sabrán aprovecharla. Algunos tímidos en el colegio, logran “abrirse” a otra gente en la universidad y consideran esto un elemento fundamental de su experiencia de esta etapa. En las dos carreras, son frecuentes los pequeños grupos de amigos, a veces no más de tres; éstos se construyen en torno a afinidades en el desempeño académico y en estilos de vida que revelan similitudes en la posición social. Algunas de estas amistades tienden a perdurar a lo largo de los estudios pero una vez que entran en la etapa del trabajo de grado y dejan de asistir a clases, las y los jóvenes tienen dificultades para mantener los encuentros y los lazos.

Las amistades y la vida social son entendidas por algunos estudiantes de ingeniería de sistemas como aspectos sociales complementarios a la formación, que ayudan a mantener la salud mental:

...así sea irse uno a bailar, irse a tomar, pero no sé, cuando no hay, pues ir adonde una amiga e invitarla a comer pizza, a hablar, cualquier vaina, llegar un poquito tarde, de pronto distraerse, relajarse, me parece sano ... pero todo eso es social, lo mismo que el equipito, salimos, cuando ganamos todos felices, cuando no, pues nos echamos las culpas entre nosotros. Pues bueno ayuda, no sé, a descargar la mente (Roberto).

Entre las y los sociólogos, las y los amigos también son muy importantes y encontramos igualmente jovencitas que disfrutaron plenamente la exploración de amistades dentro y fuera de la carrera. Curiosamente se expresan mayores dificultades para establecer lazos significativos. Gabriela, por ejemplo, percibió la sociología como un departamento individualista: “el ambiente, de entrada, es muy individual”. Era distinto a otros departamentos; sus amigas que entraron a economía le contaban cosas muy distintas: “el primer semestre era el grupo de amigos y la rumba y no sé qué, eran reunidos, parecía un colegio”. Hay estudiantes de sociología para quienes la vida universitaria transcurrió dedicada al estudio, con pocos amigos:

Mi vida ha transcurrido desde la universidad, como que en la universidad y para la universidad en sí, en lo académico [...] he sido muy aplicado, muy dedicado al estudio [...] el salón de clase era como un punto de reunión [...] generalmente no me aferro tanto a las personas ni nada de eso (Álvaro).

Experimentación restringida de una ciudadanía política

La participación asociativa y política hace parte de los procesos de transición a la ciudadanía plena que se construyen a lo largo de la experiencia estudiantil, propiciados por la disponibilidad para adelantar debates de todo tipo en el espacio académico con su tiempo y ritmos ajenos al frenesí del mundo “productivo” y sus obligaciones. En la encuesta a las y los estudiantes incluimos preguntas sobre su participación asociativa, con los siguientes resultados: en sociología, 33 por ciento contestó que pertenecía a alguna asociación, con pocas variaciones por sexo mientras en ingeniería de sistemas, se encontró una mayor diferencia por sexo, con 39 por ciento de asociados entre los hombres y 32 por ciento entre las mujeres.

El tipo de asociación señala variaciones significativas. En sociología predomina la participación en asociaciones de tipo comunitario, seguida por asociaciones políticas, académicas y deportivas y en último lugar están las asociaciones juveniles y religiosas. Las mujeres se adscriben más a grupos comunitarios y académicos, seguidos por asociaciones deportivas y religiosas. Los hombres, en cambio, se asocian mayoritariamente en grupos políticos y comunitarios, seguidos por asociaciones deportivas y juveniles. Es interesante señalar que ninguno de los varones de sociología declara participar en asociaciones religiosas. El tipo de asociación varía considerablemente en ingeniería de sistemas. El mayor porcentaje corresponde a asociaciones deportivas con 38 por ciento para el total –que asciende a 47 por ciento en el caso de los varones–, le siguen la asociación académica y la asociación religiosa y en menor proporción las asociaciones políticas y artísticas, las juveniles y comunitarias. En el caso de las mujeres, la participa-

ción mayoritaria es la religiosa con 33 por ciento, seguida de la política y artística y por último la deportiva y académica. Al contrario de lo que ocurre en sociología, no se produce afiliación a asociaciones comunitarias ni juveniles.

La actividad política estudiantil es usualmente considerada una característica inherente a las universidades públicas y así ha sido en la Universidad Nacional. Si se la compara con lo que ocurre en las universidades privadas, la participación política de los estudiantes, en sus diversas formas, es mayor y más variada: debates políticos formales o informales, representación estudiantil en las instancias de gobierno de la universidad, organización propiamente estudiantil, militancia partidista. Sin embargo, los relatos de estas y estos jóvenes sociólogos muestran una participación política bastante moderada, incluso un cierto hastío y distanciamiento con respecto a las actividades políticas estudiantiles tradicionales en la universidad.²¹

Nuestros entrevistados relatan experiencias en este campo: activismo político de izquierda cercano al que pudo ser considerado típico de la Universidad Nacional; participación estudiantil orientada a mejorar las condiciones académicas y a apropiarse de herramientas de su futura disciplina (publicar una revista, escribir artículos y ponencias, organizar o participar en congresos) y hay experiencias "político-afectivas" en pequeños grupos muy afines. En todas ellas, la actividad política está muy ligada a la académica, por la naturaleza misma de la carrera y por el lugar que ocupa históricamente la discusión entre conocimiento y acción, ciencia y política, en la sociología.

En contraste, la gran mayoría de las y los entrevistados de ingeniería de sistemas se declaran ajenos a una participación política organizada y se interesan poco por las discusiones políticas en la universidad. Hay quienes manifiestan, sin embargo, una preocupación por la responsabilidad ciudadana y la participación democrática legalmente establecida. Algunos consideran que los inge-

neros de la Universidad Nacional se diferencian de los de otras universidades por su espíritu crítico y su compromiso social.

La juventud como construcción de sí y de una visión crítica del mundo

Si el estudio y la experiencia estrictamente universitaria ocupan la mayor parte de las energías de casi todos estos jóvenes durante su carrera, algunos revelan otras búsquedas, más personales, fuera del mundo universitario y familiar. Se trata fundamentalmente de búsquedas expresivas en el ámbito del arte (música, teatro, literatura), cuidados de la salud física y mental a través de diversas técnicas del cuerpo como la danza, el reiki, experiencias religiosas.

Las y los estudiantes de ingeniería sienten que allí tiene lugar más plenamente su desarrollo personal mientras entienden la carrera como una formación estrictamente profesional. La música y la participación en actividades más expresivas también son vistas como una manera de compensar la supuesta tendencia al encierro y la falta de sociabilidad de las y los ingenieros.

La experiencia universitaria es vista como una etapa de preparación interior para el futuro y que define las oportunidades para más adelante; se viven "las cosas más importantes de la vida... hacer la carrera, conocer a la persona con la que uno quiere vivir, formarse". Es una etapa en la que se juegan muchas posibilidades para el futuro:

me parece sobre todo que hay que ser como muy ... consciente de lo que le está pasando a uno, sí, o sea, estar muy centrado en lo que uno está haciendo, en qué es lo que quiere hacer y en meterle toda la ficha a eso, porque al fin y al cabo eso es lo que lo va a formar a uno para el resto de su vida (Paula).

La juventud es una experiencia de libertad y exploración, de conocimiento y de experiencias afectivas. Algunos destacan su significado en términos de autoconocimiento, de transformación interior, de definición de valores primordiales. La juventud es

²¹Es importante mencionar que a partir de 2005, se asiste a una cierta renovación de un movimiento estudiantil en la Universidad Nacional y en otras universidades públicas de Colombia, caracterizado por una participación masiva, pacífica, creativa y no partidista.

igualmente una etapa de actitud crítica ante el mundo, de búsqueda de acción transformadora, preocupación presente especialmente entre las y los sociólogos. Para ellos y ellas, existen ciertos valores y actitudes, especialmente la capacidad crítica, que quieren conservar toda la vida.

El trabajo: entre el rebusque estudiantil y la experimentación profesional

Como vimos, la gran mayoría de las y los estudiantes vive en la casa materna o paterna. Tres de cada cuatro estudiantes de sociología declararon que recibían ayuda económica siendo más alto el porcentaje de mujeres: 84 por ciento *versus* 67 por ciento de los varones. En ingeniería, un porcentaje menor dijo recibir ayuda económica (62 por ciento) siendo, como en sociología, más alto entre las mujeres (71 por ciento *versus* 58 por ciento). Esta ayuda no incluye los servicios que la familia les garantiza, en términos de alojamiento, alimentación, lavado de ropa, etcétera.

La inmensa mayoría de los estudiantes de las dos carreras ha realizado actividades remuneradas, con pocas diferencias entre los sexos. De los estudiantes de sociología que han trabajado, 36 por ciento lo hizo en actividades ajenas a su carrera, bien sea en el comercio y los servicios o en otras tareas poco calificadas. El resto incluye una variedad de trabajos relativamente afines con la carrera en proyectos de desarrollo o de investigación, como encuestadores, en docencia y en monitorías académicas.

La Universidad Nacional es el mayor empleador. En los últimos años, el "mercado de trabajo interno" para estudiantes ha crecido dentro de la universidad como efecto combinado de las políticas de flexibilización de la contratación de personal administrativo y docente y de las políticas de bienestar estudiantil. Las y los estudiantes desarrollan trabajos remunerados como monitores de docencia, auxiliares de investigación y adelantan tareas de apoyo administrativo. De igual forma, las y los estudiantes practican lo que podríamos denominar el "rebusque" estudiantil, el cual con-

siste principalmente en trabajos por horas, con poca remuneración y muy poco que ver con el área de conocimientos de su carrera. Sin embargo, los hombres reciben mejor remuneración puesto que 41 por ciento percibe entre 1 y 2 salarios mínimos, mientras que tan sólo 32 por ciento de las mujeres tenía un ingreso de ese orden. De ellas, 46 por ciento recibe menos de un salario mínimo, en contraposición con 28 por ciento de los hombres.

La experiencia laboral tiene diversos significados para las y los jóvenes sociólogos. Las mujeres, que en su mayoría trabajaron para ayudar a pagar sus estudios, la asocian con autonomía, una mayor seguridad personal y una relativa independencia con respecto a sus familias de origen. De los jóvenes que han sido monitores en la universidad, las mujeres insisten en el impacto que tuvo este trabajo sobre ellas mismas, la libertad o el respeto que adquirieron frente a sus familias mientras los varones enfatizan su relación con el departamento de sociología, para criticarlo o para destacar su capacidad de ser tenidos en cuenta por los profesores.

Las y los estudiantes de ingeniería de sistemas parecen encontrar con mayor facilidad que sus compañeros de sociología empleos afines a su profesión. Prácticamente 84 por ciento lo logra, siendo el empleo en ingeniería de sistemas la principal actividad, seguida por las monitorías. La gran diferencia por sexo es el empleo mayoritario de las mujeres como monitoras mientras los hombres realizan actividades de ingeniería de sistemas en mayor proporción que sus compañeras. Las mujeres serían menos móviles en la medida en que salen menos que los hombres a buscar sus empleos por fuera de la universidad. El trabajo como monitoras está asociado con el mayor "juicio" académico que encontramos en sus trayectorias educativas.

La mayor entidad empleadora de los estudiantes de ingeniería de sistemas es también la Universidad Nacional, con 52 por ciento –porcentaje que supera al de sociología–, seguida de otras entidades y de empresas de sistemas o afines. En cuanto a la dedicación temporal, 51 por ciento trabaja por horas, siendo mucho más alta la proporción de mujeres (69 por ciento *versus* 43 por ciento);

mientras ocurre lo contrario con el empleo de medio tiempo que concierne a 31 por ciento de los hombres y 15 por ciento de las mujeres, y con el trabajo de tiempo completo (24 por ciento de los hombres *versus* 15 por ciento de las mujeres). Relacionado con lo anterior, la remuneración de las mujeres es claramente inferior a la de los varones: casi la mitad de ellas recibe menos de un salario mínimo, lo cual sólo ocurre para 19 por ciento de los hombres. E inversamente, mientras 31 por ciento de los muchachos recibe una remuneración superior a dos salarios mínimos, sólo 13 por ciento de las mujeres lo hace.

En contraste con sociología, uno de cada cuatro estudiantes de ingeniería de sistemas que ha trabajado ha tenido empleos con una duración superior a un año pero predominan los trabajos de cuatro y cinco meses de duración. Las y los estudiantes de ingeniería están mejor remunerados que las y los estudiantes de sociología. Esto se debe a que sus trabajos están más relacionados con su formación profesional, son trabajos más calificados. El mercado de trabajo estudiantil parece anticipar las desigualdades de género y profesión que caracterizan al mercado laboral adulto.

Las y los estudiantes de ingeniería de sistemas le otorgan distintos sentidos a la experiencia de trabajo. Manifiestan que a través de éste aprenden a “ser eficaces, a cumplir plazos y objetivos, a hacer que las cosas funcionen”. El trabajo es la oportunidad para aplicar sus conocimientos y confirmar su capacidad técnica, conocer las condiciones de trabajo que los esperan en el futuro, con sus exigencias, coerciones y gratificaciones, en especial, “recibir dinero por hacer lo que les gusta”... En ingeniería de sistemas también se observa un apoyo entre estudiantes para conseguir empleo y recomendarse mutuamente.

La percepción del tiempo y de la “etapa juvenil”

Como en otras latitudes, a pesar de la diversidad de condiciones sociales y culturales, el modo de vida estudiantil se diferencia de los demás por la abundancia de tiempo libre y por los horarios que contrastan con las jornadas laborales. En ese momento de la

vida, al final de sus estudios, las y los estudiantes son muy conscientes de esto, tal vez aún más las y los ingenieros que ya han probado las rutinas y coerciones del tiempo laboral. La pérdida de esa disponibilidad temporal, de esa libre disposición de su tiempo es sin duda lo que más añoran.

En esta investigación, escogimos deliberadamente el momento en que se encontraban las y los estudiantes por constituir un umbral o al menos, un tiempo corto de preparación para el cambio que debía marcar la obtención del título de pregrado. La percepción del momento y del tiempo que tenían por delante señala variaciones significativas de acuerdo con la carrera y la posición social de las y los estudiantes pero está referida fuertemente a su futura inserción en la vida adulta y sobre todo, en el mundo del trabajo.

Para las y los jóvenes cuyas familias poseen menores capitales económico, social y cultural, el grado significa que termina el periodo de apoyo familiar y que deben conseguir un trabajo de adultos, perspectiva que se presenta mucho más incierta para las y los sociólogos. La expectativa de las familias respecto a lo que la hija o el hijo profesional debe poder lograr es especialmente grande para los varones y genera angustias en muchos de ellos. La mayoría deja abierta la perspectiva de realizar un posgrado más adelante cuando tengan mayor seguridad económica o hayan correspondido al esfuerzo que sus familias de origen invirtieron en apoyar sus estudios. La desigualdad entre las y los estudiantes en términos de recursos sociales y culturales, determinados en buena medida por el origen social, genera diferencias en las posibilidades que tienen para enfrentar el reto de convertirse en proveedores principales o complementarios en sus familias de origen.

Para las y los jóvenes que cuentan con una mejor situación económica y un respaldo familiar vigente algunos años más allá del grado universitario, también es claro que su tiempo cambió. Aunque van a poder prolongar sus estudios, saben que deben estudiar de la manera más eficaz para maximizar sus posibilidades de ubicarse favorablemente en el mercado de trabajo posteriormente. La mayoría de estos jóvenes, aun los menos urgidos de entrar en la adultez social, tiene conciencia de que el tiempo de

la juventud como ausencia de grandes responsabilidades, se les está acabando.

El proceso progresivo e intermitente de inserción en el mundo laboral a lo largo de los estudios de pregrado señala grados y ritmos muy desiguales entre las y los estudiantes y en términos generales, es mucho más lento y periférico a su profesión en el caso de las y los sociólogos. A partir del grado, el trabajo se vuelve necesario para adquirir experiencia profesional y deja de ser una manera de completar sus gastos de estudiantes.

Entre los estudiantes con menor capital cultural y económico de origen se observa una tendencia clara hacia un mayor peso de la dimensión racional de la experiencia juvenil, orientada al futuro profesional. En muchos casos, más que una mayor racionalidad, se trata de una mayor urgencia temporal y la conciencia de la necesidad de conseguir un empleo en cuanto terminen su carrera. Pero con frecuencia se encuentran desprovistos de los medios –recursos relacionales, conocimiento mínimo del mercado al que tendrán que enfrentarse– para orientarse racionalmente en esa dirección.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión, quisiera destacar algunos aspectos que expresan las particularidades y paradojas de la condición juvenil de las y los estudiantes que acceden a la universidad pública más importante de Colombia.

En primer lugar, quiero subrayar la importancia del proyecto familiar de movilidad social en la definición de las condiciones de acceso y experiencia de la moratoria juvenil. Vimos cómo las y los jóvenes entrevistados, a pesar de que estaban ya al final de sus trayectorias universitarias de pregrado, mantienen una alta dependencia económica, residencial y afectiva hacia sus familias de origen. En otra publicación²² desarrollo más la relación entre el proyecto familiar y el individual. El esfuerzo familiar, que en ocasiones es enorme dada la precariedad económica, libera a las y

²² Luz Gabriela Arango, *op. cit.*

los estudiantes de responsabilidades adultas pero los mantiene simultáneamente en una situación de dependencia y control que prolonga la experiencia escolar y restringe sus posibilidades de explorar su autonomía en los distintos ámbitos de la vida. El peso del proyecto familiar varía con el nivel socioeconómico de las familias, dejando un mayor margen de libertad a quienes provienen de familias con mayores recursos económicos y culturales. El género también señala diferencias, observándose una mayor dependencia económica de las mujeres en ingeniería de sistemas que contrasta con la independencia que adquieren las sociólogas que provienen de otras ciudades y experimentan una libertad que incluye vivir fuera de sus casas, administrar su tiempo y su sexualidad, trabajar para obtener ingresos propios.²³

En segundo lugar, quiero destacar el papel de la Universidad Nacional de Colombia como institución que configura el principal ámbito social, espacial, cultural y normativo en el que se desarrolla la experiencia estudiantil. La Universidad Nacional, como ninguna otra en el país, tiende a convertirse en un pequeño “Estado ilustrado” que provee una ciudadanía académica y política al estudiantado, considerado un estamento, con derechos y deberes. Las y los estudiantes encuentran allí no solamente un “país de facultades, disciplinas y profesiones”, sino todo un “mercado” cultural, recreativo y laboral en el que pueden participar. En esta medida, esta “Colombia chiquita” permite explorar de manera relativamente protegida²⁴ algunas actividades adultas. Sin embargo, los modos de apropiación del espacio universitario y las oportunidades de ocupar posiciones favorables en sus diversos ámbitos (político, académico, cultural, deportivo, sexual, laboral, etcétera) están distribuidos de manera desigual y dependerán

²³ En una investigación en curso “Condición estudiantil, desigualdades sociales y culturas académicas”, profundizo en los procesos de socialización en la condición estudiantil y en las transiciones juveniles experimentados por las(os) estudiantes desde su ingreso a la misma, buscando identificar los ritmos y modalidades de construcción de una autonomía –económica, familiar, sexual– y de apropiación de su formación –identidad profesional– en el contexto de culturas académicas particulares (sociología e ingeniería de sistemas).

²⁴ Es importante aclarar que las posibilidades que ofrecen la ciudadanía y el “mercado” universitarios también conllevan riesgos ya que diversas formas de violencia se desarrollan dentro de la universidad.

de las disposiciones adquiridas en cada uno de ellos y en la experiencia vital anterior.

En tercer lugar, deseo mencionar cómo los procesos de desestructuración de la "institución biográfica" generados por los cambios en el mundo del trabajo, básicamente por su creciente flexibilidad, inestabilidad y precariedad, se manifiestan paradójicamente en la centralidad del proyecto educativo de estos jóvenes. De los ritmos y metas que puedan alcanzar dependerá la posibilidad de insertarse en el mundo laboral favorablemente, requisito para contemplar otras experiencias adultas, particularmente la conformación de una familia y el ejercicio de la maternidad o la paternidad. Como vimos, pocos estudiantes tienen proyectos en el mediano plazo en este aspecto y quienes los han incorporado lo han hecho sin haberlo buscado ni planeado, "haciendo de necesidad virtud". La experiencia universitaria se convierte así en una extensión de la vivencia escolar en la educación media. Si bien es cierto que el mundo social y la comunidad académica de referencia se ensanchan y diversifican considerablemente, la condición juvenil, al igual que la adolescente de las y los colegiales, se caracteriza por el desfase entre la madurez sexual y la adultez social. Se trata de una prolongada e incierta transición hacia una esquivada, fragmentada y reversible adultez social.²⁵

Finalmente quiero señalar cómo las interrelaciones entre experiencia juvenil y condición estudiantil varían sensiblemente en función de la formación, con significativos contrastes entre sociología e ingeniería de sistemas. La condición estudiantil es un componente central de la experiencia juvenil de estos muchachos y muchachas pero el aprendizaje del "oficio de estudiante" al cual se refieren Erlich²⁶ y Felouzis²⁷ presenta especificidades de carrera: el inicial enfrentamiento con la libertad en el manejo del tiempo y de los compromisos académicos en la universidad tiene costos más altos en lo inmediato para los ingenieros e ingenieras quienes

se ven penalizados en sus calificaciones y obligados rápidamente a adoptar una autodisciplina de estudio.

La más débil orientación y el menor control que experimentan las y los estudiantes en comparación con el colegio, se siente más en sociología, en donde las y los estudiantes sufren procesos más complejos y tal vez más "erráticos" para operar ese "reajuste de sí" que implica la construcción personal de su propio proyecto de estudios. Todo contribuye a hacerlo difícil: el carácter incierto del futuro profesional de la carrera, el indescifrable plan de estudios que debe llevar de la abundante teoría de los primeros semestres hacia una idea más clara de la disciplina o la profesión, la heterogeneidad del profesorado y de sus perspectivas sobre la carrera, las dificultades escolares de los mismos estudiantes. La decepción parece ser proporcional al tamaño de las expectativas y así, quienes esperaban encontrar en la carrera un ideal de vida, tardan en "perdonarles" ese vacío a sus profesores y al departamento.

Resulta bastante claro que la condición estudiantil tiende a organizar la experiencia juvenil, con mayor fuerza en el caso de los estudiantes de ingeniería de sistemas, aunque son variaciones relativas al origen social, el género y otros factores. Los relatos de la mayoría de los estudiantes de esta carrera muestran el papel central que el estudio ha tenido en sus vidas durante la etapa universitaria. Las exigencias académicas de la carrera son la principal explicación de este hecho, sin olvidar que esta escogencia profesional está asociada con la búsqueda de una buena ubicación en el mercado laboral, cosa que no ocurre con la sociología. Las actividades más exploratorias y expresivas de estos jóvenes son reducidas y están orientadas a ofrecer una relajación periódica frente a los estudios y el trabajo. Entre los sociólogos y sociólogas, si bien hay quienes se dedicaron prácticamente de tiempo completo al estudio, poco distraídos de esta tarea por exploraciones juveniles de distinta índole, la mayoría de las y los entrevistados tuvieron experiencias propias de la condición juvenil en el ámbito de la sexualidad, la política, la música, la rumba, el teatro... Podríamos decir que las y los sociólogos disfrutaban de una condición juvenil más rica pero enfrentan un futuro adulto más incierto: es la ventaja de su desventaja...

²⁵Michel Bozon, *op. cit.*

²⁶Valérie Erlich, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, París, Armand Colin, 1998.

²⁷Georges Felouzis, *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, París, PUF, 2001.

En cuanto al proyecto de vida, todo parece indicar que las diferencias que caracterizan los trayectorias sociales y escolares de las y los estudiantes de las dos carreras, se proyectan en la imagen que tienen de su futuro. Es así como los ingenieros construyen proyectos de vida más regulares, sometidos a una racionalidad que gira en torno a la carrera profesional y la consecución de un empleo estable y bien remunerado. En cambio, las y los sociólogos, aunque aspiran a tener algún día un trabajo estable y bien remunerado, se preparan para seguir caminos diversos, explorar empleos heterogéneos, alternar estudio y trabajo, viajar. La mayor flexibilidad y discontinuidad de las trayectorias y experiencias de los y las estudiantes de sociología, así como su mayor incertidumbre laboral, hacen que la oposición entre tiempo universitario y tiempo laboral no sea tan tajante y que aflore en cambio, la angustia de un tiempo "libre" indeseable: el del desempleo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, Luz Gabriela (2006), *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo.
- BESSIN, Marc (1997), "Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques", en *Informations sur les Sciences Sociales*, Sage Publications, pp. 15-39.
- (2002), "Les transformations des rites de la jeunesse", *Agora (Débats/Jeunesses)*, núm. 28, 2^{ème} trimestre, pp. 13-20.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers; les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, París.
- BOZON, Michel (2002), "Des rites de passage aux «premières fois», une expérimentation sans fins", *Agora (Débats/Jeunesses)*, núm. 28, 2^{ème} trimestre, pp. 22-23.
- CASTEL, Robert (1997), *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Argentina, Paidós (1^a edición en francés 1995).
- CUBIDES, Humberto, María Cristina Laverde, Carlos Eduardo Valderrama (eds.) (1998), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, Siglo del Hombre.

- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2007), http://www.dnp.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=593, 27 de junio.
- ERLICH, Valérie (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, París, Armand Colin.
- FÉLOUZIS, Georges (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, París, PUF.
- MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti (1998), "La construcción social de la condición de juventud", en Humberto Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central, Siglo del Hombre, pp. 3-21.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1996), *Escuela y modernidad en Colombia*, Bogotá, La Universidad, FES, Fundación Restrepo Barco, TM.
- PEREA, Carlos Mario (2000), "De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá", en Martín Barbero, López de la Roche y Robledo (eds.), *Cultura y región*, Bogotá, CES, Universidad Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura.
- PÉREZ, Héspes, Arturo Laguado y Adriana Martínez (2001), "Perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, núms. 5-6, Universidad Nacional de Colombia.
- PINTO, Martha et al. (2007), *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*, Dirección Nacional de Bienestar Universitaria, Universidad Nacional de Colombia.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Normal.
- SARMIENTO, Alfredo (2001), "La educación colombiana está en crisis: en financiación, en cobertura y calidad", *Memorias del Seminario Latinoamericano sobre Educación Superior. Análisis y Perspectivas*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- SERRANO, José Fernando (coord.) (2003), *Juventud, estado del arte 1990-2000*, Bogotá, Departamento Administrativo de Acción Comunal del Distrito.
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR, Ministerio de Educación Nacional (2007), <http://www.minieducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30975.html>, 27 de junio.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (1999), "Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1999", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, núm. 3, Bogotá.

Felipe Ghiardo Soto
Óscar Dávila León

*Jóvenes universitarios chilenos:
de la homogeneidad a la diversidad*

PRESENTACIÓN

HACE UN PAR DE DÉCADAS había una asociación semántica que tendía a identificar los términos juventud y universitarios. A pesar de representar a una porción muy reducida de la población joven. Un libro de la época lo refleja claramente: *Desafío juvenil*, pero todas sus páginas están dedicadas al movimiento reformista universitario de finales de los sesenta (Barría *et al.*, 1968).

Hoy la situación es diferente. Por varias tendencias que convergen, la población universitaria contemporánea es más variada que la de tiempos anteriores, quizás la más variada de todos los tiempos. En este capítulo se revisan brevemente algunas de las tendencias históricas que han acompañado este proceso y se esbozan algunos procesos nuevos que se vienen produciendo en la población universitaria. Posteriormente, se intenta explorar algunos datos de la IV Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2004) que aporten elementos para una descripción algo más ampliada de la población universitaria chilena contemporánea.

ALGUNAS TENDENCIAS HISTÓRICAS

En sus inicios las primeras universidades del Chile republicano —la Universidad de Chile (1843) y la Universidad Católica (1888)— fueron espacios reservados a unos pocos jóvenes, casi siempre los hombres de las familias más tradicionales de la oligarquía local. Por esos años los asistentes a las “cátedras”, como se llamaban en

aquella época, formaban un selecto grupo que a veces no superaba los 15 o 20 jóvenes por facultad, que también eran pocas y se restringían a los estudios de leyes, filosofía y ciencias físicas y matemáticas (Labarca, 1939).

Esta estructura de élite se mantuvo durante décadas, al menos hasta comienzos del siglo pasado. Según datos que adjunta Amanda Labarca en su *Historia de la enseñanza en Chile*, el año de 1900 el sistema universitario chileno contaba con 1,106 alumnos distribuidos en sus siete cátedras y dos instituciones. Las carreras técnicas, incluidas las ingenierías, aún no alcanzaban el estatuto universitario –se impartían en institutos técnicos–, pero aun así no aportaban más que otro millar de jóvenes (Labarca, 1939).

En los años posteriores, el sistema comienza a vivir su primera onda expansiva. La “oferta” se amplía con la creación de nuevas carreras, la incorporación de varias escuelas técnicas al ámbito universitario y la apertura de nuevas instituciones. En 1919 los masones crearon la primera universidad regional en Concepción. Por esos mismos años en Valparaíso comienza a tomar cuerpo la universidad de la ciudad, a la que se agregan la sede porteña de la Universidad Católica (1928) y la Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso, que primero fue fundación (1926) y luego universidad (1931). La tendencia sigue y a mitad de siglo se crean tres nuevas instituciones: la Universidad Técnica del Estado, en Santiago (1952); la Universidad Austral (1954), fundada en la sureña Valdivia por una corporación privada; y en 1956 la Universidad del Norte en Antofagasta (CNAP, 2007).

Lo importante para efectos de este texto es que toda esta ampliación del sistema repercutió en la composición de la población universitaria. No sólo crecieron los niveles de matrícula en términos netos, sino que en paralelo se empieza a diversificar su composición social y de género. Ya en la segunda década del siglo xx deja de estar compuesta exclusivamente por las generaciones jóvenes de los sectores dominantes de la capital y empieza a incorporar cada vez mayores porciones de jóvenes de los sectores

medios, principalmente hijos de funcionarios del Estado, de cuadros medios de las empresas y de las fuerzas armadas y policiales. A partir de ahí, la conformación y reproducción de la clase media estarán irremediamente unidas a la extensión de la cobertura del sistema universitario. Ya para 1950 los universitarios se contaban en 11,000, una cantidad que prácticamente doblaba la de 12 años antes. Siete años después se vuelve a doblar y llega a los 20,000, y en los siguientes 10 años casi se triplica hasta llegar a los 55,000 en 1967. Lo mismo ocurrió con la participación de las mujeres, que ese mismo año llegaron a representar al 40 por ciento de la matrícula. Y sin embargo, pese a este aumento en los niveles de matrícula y la expansión hacia los sectores medios, los universitarios seguían siendo un grupo todavía reducido: representaban solamente al 7 por ciento de la población entre los 20 y 24 años de edad (Bernasconi y Rojas, 2004).

Con la dictadura, la administración de las universidades pasó de golpe a manos de miembros de las fuerzas armadas y de civiles afines al régimen que entre otras muchas medidas coercitivas –incluyendo expulsiones y otras medidas de fuerza–, decidieron clausurar varias carreras “peligrosas” y provocaron, con ello, que entre 1975 y 1980 la matrícula disminuyera cerca de un 30 por ciento. La tendencia a la baja sigue hasta 1981, año en que el régimen militar impuso la reforma que le cambiaría la estructura al sistema de educación superior. Ya no iba a estar compuesto solamente por universidades. A partir de ahí habrían cuatro tipos de instituciones: las universidades, los institutos profesionales (IP), los centros de formación técnica (CFT) y las academias de las fuerzas armadas. En el caso específico de las universidades, la reforma diseminó al sistema de universidades públicas al desligar administrativamente a la Universidad de Chile de sus sedes regionales. La Universidad Católica hizo lo mismo. En términos financieros, se reemplazó el financiamiento estatal por el Aporte Fiscal Directo (AFD), la gratuidad fue eliminada y se instauró el arancel como sistema de financiamiento, se estableció el mecanismo del crédito universitario para que los estudiantes que no pudieran pagar el

arancel accedieran a un crédito bancario para hacerlo y, quizás lo más importante, se creó un mercado de educación superior que se abrió a la irrupción de universidades privadas (CNAP, 2007).

El primer efecto de este proceso fue el crecimiento del sistema universitario mismo. De estar compuesto solamente por dos universidades públicas y seis privadas que recibían aportes del Estado, en los seis años que van entre 1981 a 1987 aparecieron cinco nuevas universidades privadas, en los dos siguientes se autorizaron a las 12 más, y sólo entre los meses de enero y marzo de 1990, justo en los meses previos a la entrega del poder por parte de la dictadura, se autorizaron 18 nuevas universidades privadas (Bernasconi y Rojas, s/f). De ese modo el sistema universitario chileno actual quedó compuesto por 63 universidades, 25 de ellas pertenecientes al Consejo de Rectores, que es el organismo que agrupa a las universidades con aportes directos e indirectos del Estado. De esas 25 universidades públicas, 16 son estatales y nueve son particulares que reciben aportes directos del Estado. Las restantes 38 son universidades privadas (CNAP, 2007).

El impacto de este proceso en la población universitaria es notorio. La ampliación de la oferta educativa de las universidades del consejo de rectores, pero sobre todo la apertura de universidades privadas, marcaron un rápido aumento en términos netos.¹ Al mismo tiempo, la ampliación de la oferta en este mercado de títulos, pero sobre todo la importancia que adquirió el factor escolar para las trayectorias laborales de las generaciones más jóvenes, hicieron que creciera el interés por entrar a la universidad y se transformaran en "clientes" del sistema sujetos pertenecientes a clases y grupos que antes estaban excluidos o que no tenían interés o necesidad de hacerlo. En efecto, en los últimos 10 años se registra un aumento en la cobertura en todos los sectores de la so-

¹Si en 1983 superaban levemente los 108,000 estudiantes, ya en 1994 el total de universitarios pasaba la barrera de los 200,000, y en sólo 10 años esa cantidad se dobla hasta llegar a los 462,115 el 2005 (Mineduc, 2005). La matrícula ha aumentado en los dos sistemas, en el que recibe recursos públicos y en el privado, pero el incremento más notable se ha venido produciendo en este último tanto en términos netos como porcentuales: de 2,708 estudiantes en 1983 ha pasado a 162,568 el 2004, que se traduce en el paso del 2.5 al 41.4 por ciento del total de la matrícula (Mineduc, 2005).

iedad, con una lenta pero progresiva incorporación de jóvenes que provienen de los sectores de más escasos recursos.² Por lo mismo, ya no se trata solamente de jóvenes de sectores medios y altos. La población universitaria ahora es más diversa, social y culturalmente hablando.³ Tampoco es un terreno de dominación masculina. En general el porcentaje de mujeres y hombres es parejo, salvo en algunos campos específicos en que sigue habiendo diferencias de género, sobre todo en las pedagogías y algunas ingenierías (Mineduc, 2005). También se diversifica en términos étnicos, aunque sólo de manera incipiente.⁴ No es menor que en varias de las principales ciudades universitarias haya hogares para universitarios mapuches, rapanui y de otras etnias.

Todas estas tendencias parecieran auspiciosas, pero no son las únicas. En paralelo se viene produciendo una segmentación *entre* la población universitaria misma. En primer lugar, si por un lado la evolución de la matrícula es notable, sobre todo en el sistema privado, también es un hecho que las universidades privadas han absorbido por lo general a miembros de esta población que no logra o no quiere ingresar a las universidades del Consejo de Rectores.⁵ Son estas últimas las que han mantenido más o menos abierto el acceso para las clases medias y bajas, y que han contenido con ello las tendencias segmentadoras que implica el dominio de las fuerzas de mercado y el aumento transversal de

²Sólo como referencia, entre 1990 y 2003 la cobertura de educación superior pasó del 16 al 37.5 por ciento, y si bien el sector de la juventud en que más aumenta es en el quintil de más altos ingresos, entre los jóvenes que pertenecen a familias con bajos ingresos también aumenta y pasa del 4.4 al 14.5 por ciento, en el caso del primer quintil, y del 7.8 al 21.2 por ciento, en el segundo quintil (Mideplan, 2004).

³De acuerdo con datos de la IV Encuesta Nacional de Juventud, la población universitaria está compuesta mayoritariamente por jóvenes que pertenecen a la clase media (58.5 por ciento), alta (22.3 por ciento) y media-baja (17.4 por ciento). Los grupos con más presencia son los hijos de empleados administrativos o vendedores (29.7 por ciento), empleados medios, gerentes de PYME u oficiales de fuerzas armadas (27.7 por ciento) y obreros calificados o microempresarios (22 por ciento) (Injuv, 2004).

⁴De acuerdo con datos de la encuesta Casen, el 5.4 por ciento de los indígenas urbanos y el 1.8 por ciento de los rurales tiene estudios superiores incompletos, y un 4.4 por ciento ya los completó (Mideplan, 2001).

⁵El año 2000, por ejemplo, en las universidades privadas la participación de la población de los primeros dos quintiles solamente corresponde a 6.6 por ciento, mientras de la población del cuarto y quinto quintil, es decir la de mayores ingresos del país, corresponde al 81.2 por ciento del total (Mideplan, 2001).

los aranceles.⁶ Además, y esta es la segunda tendencia, así como se vienen produciendo diferencias en el patrón de composición de la población que asiste a los dos sistemas de universidades, entre las universidades del Consejo de Rectores también se producen diferencias importantes que aportan un factor extra de segmentación. Valdivieso y colaboradores señalan que, si bien es cierto la población universitaria de estas instituciones está compuesta mayoritariamente por jóvenes que provienen del sistema municipalizado –que en Chile es el que acoge a la mayor parte de la población con menores recursos–, en las dos universidades más tradicionales hay un claro predominio de jóvenes que provienen de establecimientos privados, sobre todo en la Universidad Católica, mientras que en las demás universidades, y sobre todo en las regionales, la mayoría de los universitarios proviene del sistema municipalizado (Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006).

EL PUZZLE AMPLIADO: MÁS PIEZAS PARA DESCRIBIR A LOS UNIVERSITARIOS

Los datos que se han revisado permiten hacer una descripción genérica de los estudiantes universitarios a partir de las principales tendencias estructurales del sistema. Sin embargo, no dicen nada acerca de otras características de esta población, de sus condiciones juveniles, por ejemplo, de cuántos son madres y padres, o cuántos combinan los estudios con el trabajo. Tampoco dicen nada acerca de sus patrones subjetivos o ideológicos, sus opiniones políticas, sus pautas valóricas, entre otros puntos. ¿Cuáles son

⁶Los fenómenos que produce la instalación de esta lógica de mercado se pueden ilustrar de muchas maneras. Por ejemplo, la enorme cantidad de publicidad que hacen las universidades e institutos ofreciendo las bondades de sus servicios, las ferias universitarias que montan las universidades privadas para que los postulantes decidan la oferta que les resulta más atractiva; o el hecho que en los portales de estudiantes universitarios en Internet, junto a los *links* que direccionan a las páginas web de las universidades e institutos profesionales aparezcan otros que llevan a la página de bancos que ofrecen créditos para “financiar su educación”, o que una de las sedes de una universidad privada de Viña del Mar se aloje en el mismo edificio en que funciona el mall más grande de la ciudad.

las características que describen a los universitarios en estos planos?, ¿tienen alguna particularidad que los diferencie de los otros tipos de estudiantes?, ¿se puede hablar de una población universitaria homogénea? Si la respuesta es no, ¿cuáles son los factores que marcan las diferencias?

En lo que sigue se tratará de explorar algunas posibilidades de respuesta a estas preguntas. Para hacerlo se tomó como referencia la base de datos de la IV Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2004) y consideró solamente a los jóvenes que dicen estar estudiando y que declaran como tipo de estudios los universitarios incompletos. Los que declaran estudios universitarios completos y los casos que los tienen incompletos pero que no están estudiando, quedaron fuera del análisis porque a pesar de haber pasado por la universidad, en rigor ni uno ni otro forman parte de la población universitaria propiamente tal.

Condiciones juveniles

Hijos e independencia

Los datos demográficos de los últimos censos de población vienen mostrando una clara tendencia a la baja en los nacimientos. Esta es una tendencia general y se viene acentuando con cada nueva generación joven, aunque con tiempos y ritmos diferentes que dependen fundamentalmente de los patrones reproductivos de los distintos sectores socioeconómicos,⁷ y del lugar que ocupen los estudios en los proyectos de vida. En líneas generales, mientras mayores niveles de escolaridad se pretenda alcanzar, más se pospone la conformación de familia propia y el nacimiento del primer hijo.⁸

⁷Los datos de la IV Encuesta Nacional de Juventud muestran que el porcentaje de casos que tiene hijos tiende a crecer en la medida que se pasa de los segmentos socioeconómicos altos a los medios y bajos. La misma tendencia se produce al comparar la edad a la que tuvieron el primer hijo, que tiende a ser más baja en los grupos de menores recursos y más alta en la medida que se va pasando a los segmentos de mayores recursos (Injuv, 2004).

⁸Hace un tiempo nos tocó evaluar un programa dirigido a jóvenes en situación de extrema pobreza y cuando conversamos sobre el tema de la maternidad y la paternidad, encontramos que se trata de un hito que se legitima ante la clausura de las posibilidades para elaborar un proyecto de vida por la vía de los estudios superiores. Como saben de

¿Cómo se expresan estas tendencias entre los universitarios? Si se comparan los porcentajes de universitarios que son madres o padres con el porcentaje del conjunto de la población se observa que efectivamente hay una diferencia importante. Tomando como referencia solamente a la población mayor de 18 años,⁹ se observa que solamente el 7.1 por ciento de los universitarios tiene hijos, un porcentaje que está bastante por debajo del 31 por ciento que se observa para el conjunto de la población joven y del 41 por ciento que se observa solamente para la población mayor de 18 años. También son los universitarios el tipo de estudiantes con el menor porcentaje de casos con hijos si se compara con la población que a esa misma edad todavía está completando estudios secundarios, y a una relativa distancia de los jóvenes que se encuentran en los otros tipos de educación superior. El porcentaje de casados es sumamente bajo –apenas superan el 1 por ciento– y está bastante lejos del 17.5 por ciento que representan los casados entre el conjunto de los mayores de 18 años, y que también está bastante por debajo del porcentaje de casados que se observan entre los otros tipos de estudiantes de esta edad.

Lo que llama la atención es que en términos de independencia residencial la tendencia se invierte. A pesar que representan a una fracción relativamente menor del total de casos, y de que el porcentaje de universitarios que vive de manera independiente está por debajo del porcentaje de independientes que se observa para el conjunto de los jóvenes mayores de 18 años, entre los universita-

antemano que no tienen mayores posibilidades de seguir estudios, su proyecto de vida se deposita en el plano familiar. En otro estudio, esta vez con estudiantes secundarios del sistema municipalizado, tuvimos la posibilidad de preguntar la edad a la que querían tener hijos y planeaban su independencia residencial, y resultó que el grupo que tenía como meta solamente terminar sus estudios secundarios, principalmente de modalidad técnica-profesional, componía la mayor parte del grupo que quería tener hijos, casarse y hacerse independiente a una edad más temprana que el grupo que pretendía alcanzar estudios de nivel superior. Incluso resultó que las mujeres eran quienes más querían posponer la maternidad y el matrimonio, una tendencia que se correspondía con el hecho de que entre las mujeres hubo más casos que pretendían alcanzar estudios de nivel universitario (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006).

⁹Preferimos excluir a la población menor de 18 años pensando en que la mayoría de estos jóvenes todavía está en la secundaria y que incluirlos podría distorsionar los resultados, asumiendo el riesgo de dejar fuera a los secundarios menores de edad que tienen hijos –que representan a cerca del 2 por ciento de esta población– y a los universitarios menores de 18 que también tienen hijos.

rios se observa el más alto porcentaje de estudiantes que vive de manera independiente, por sobre el porcentaje de independientes en los demás tipos de estudios. Además, si por un lado el patrón general para el conjunto de los mayores de 18 es que efectivamente haya una relación significativa entre el hecho de ser independientes y tener hijos, esa relación se reduce entre los estudiantes y sobre todo entre los universitarios. En efecto, tanto para quienes siguen estudios secundarios como para quienes están en un CFT y un IP, hay una relación bastante estrecha entre el hecho de tener hijos y la independencia, pero en caso de los universitarios la independencia residencial no necesariamente se relaciona con el hecho de ser madre o padre y en la mayoría de los casos tampoco se relaciona con una autonomía económica, una situación que probablemente se vincula a la frecuencia con que los universitarios tienen que salir de su casa y emigrar a otra ciudad para conseguir su título, que es menos habitual entre los estudiantes de los otros niveles de estudios, tanto secundarios como superiores (IP y CFT).

Ahora bien, así como los universitarios tienen particularidades que los diferencian de los otros estudiantes, en cada una de estas dimensiones de la vida personal se producen diferencias importantes *entre* los universitarios y que en general dependen de la condición socioeconómica y el género. Entre los universitarios que están efectivamente estudiando, sin importar la edad, los universitarios de los sectores bajo y medio-bajo presentan un porcentaje de casos con hijos bastante más alto que el de los universitarios de los segmentos medio y alto, un patrón que en líneas generales va en la misma línea que se observa para el conjunto de la población joven. Al mismo tiempo, son más los casos de universitarias que de universitarios que tienen hijos, una relación que se da en todos los segmentos socioeconómicos, pero que se hace más notoria en los segmentos de más bajos recursos.¹⁰

¹⁰Entre la población universitaria del sector de altos recursos, además de ser considerablemente menos los casos, la diferencia entre hombres y mujeres que tienen hijos es baja, no supera el 2 por ciento, en los sectores medios aumenta la proporción de hombres y mujeres con hijo pero también se ensancha la distancia entre hombres y mujeres, y se profundiza al llegar a la población universitaria de menores recursos.

Lo que llama la atención es que con la independencia ocurre lo contrario. No es más alta entre los universitarios de menores recursos, sino entre los que pertenecen a los estratos medio y alto. El punto es que a pesar de estas diferencias, en ninguno de los segmentos se da una relación significativa entre la tenencia de hijos y la independencia. Entre los universitarios de altos recursos, el porcentaje de casos que vive de manera independiente es bastante más alto que el porcentaje que tiene hijos, y la gran mayoría de quienes viven de manera independiente no tiene hijos. Entre los universitarios que pertenecen al segmento de bajos recursos la situación cambia, no sólo porque son más los casos que tienen hijos que los que son independientes, sino porque la gran mayoría de quienes son madres o padres sigue viviendo con sus familias de origen. Los únicos segmentos en que se da una relación entre la independencia y el hecho de ser madres o padres es en los sectores medio y medio-bajo, sobre todo en este último, aunque los porcentajes que cumplen ambas condiciones son bastante reducidos.

Lo otro interesante es que al comparar los niveles de maternidad-paternidad de las y los universitarios con estos indicadores en los otros tipos de estudiantes, se puede observar que en cada grupo socioeconómico es la población universitaria la que muestra los más bajos porcentajes de casos con hijos, lo que vendría a reforzar la hipótesis de una predisposición dominante entre los universitarios por evitar las mayores cargas de responsabilidad que implica el cuidado de los hijos. Y es que efectivamente se produce una relación bastante estrecha y circular entre el hecho de estudiar y tener hijos: el 90 por ciento de quienes tienen hijos no estudia, y para quienes no estudian, el cuidado de los hijos se cuenta entre las principales razones para no estar estudiando. Por lo mismo, no deja de ser relevante que en el caso específico de los universitarios de los sectores con menos recursos haya un porcentaje importante de casos, sobre todo mujeres que siguen estudiando en la universidad a pesar de tener hijos, pues sugiere que en estos casos se está activando una especie de "red de protección", principalmente familiar, para evitar que pierdan la condición universitaria y se estrechen sus posibilidades de trayectoria para el futuro.

Entre el trabajo y los estudios

El modelo de mercado con que opera el sistema de educación superior en Chile dejó a los aportes privados como una de sus principales fuentes de financiamiento. En uno de los varios estudios internacionales en que se ha incluido el sistema de educación superior chileno se plantea que es justamente en Chile donde más se ha traspasado a las familias el costo de los aranceles, que en casi todas las carreras de casi todas las universidades bordean el equivalente a un sueldo mínimo (Brunner, 2005). Un sistema como ese es sumamente restrictivo y tiende a dejar fuera a quienes no tienen los recursos suficientes para cubrir completamente el arancel o que no logran acceder a las ayudas estatales destinadas a este ítem. No es casualidad que los problemas económicos aparezcan como la primera razón en importancia para no estar estudiando, o que la gran mayoría de quienes no pudieron terminar sus estudios universitarios y pertenecen a los sectores medio-bajo y bajo, atribuyan su abandono a este mismo motivo.

Ante este escenario, combinar estudios y trabajo aparece entonces como una estrategia válida. Incluso el Estado mismo se ha encargado de promoverla, ya sea por la vía práctica mediante un programa de trabajo dirigido específicamente a estudiantes para que pudieran complementar estudios y trabajo, o discursivamente, haciéndole guiños intermitentes a sus posibilidades de trabajo como una estrategia para justificar la flexibilidad laboral. No sorprende entonces que el 44.4 por ciento de los estudiantes mayores de 18 años estudie y trabaje, eso a pesar que los estudios y el trabajo son difícilmente compatibles.¹¹ Tampoco sorprende que la mayor parte de los jóvenes que estudian y trabajan pertenezcan a los sectores medio-bajo y bajo.

¿Qué ocurre con los universitarios?, ¿estudian y trabajan en mayor o menor medida que los jóvenes que están en los otros

¹¹Los datos muestran que entre un conjunto amplio de razones para explicar por qué no se está trabajando, más importante para quienes solamente estudian es precisamente la imposibilidad de congeniar los estudios con el trabajo (Injuv, 2004).

niveles de estudio? Los datos muestran que mientras entre los escolares, los estudiantes de centros de formación técnica y de institutos profesionales, más de la mitad de los casos estudia y trabaja, la mayoría de los universitarios se dedica solamente a estudiar, y que es el único tipo de estudiantes en que ésta es la condición mayoritaria. En esto influye las diferencias en términos de la composición social de la población universitaria, que tiene mayores cuotas de participación de jóvenes de los sectores medio y alto, a diferencia de la población que estudia en los demás niveles de educación superior, que presentan mayores cuotas de jóvenes de los sectores medio-bajo y bajo.

Lo importante es que estas diferencias socioeconómicas también se registran entre la población universitaria misma. Si bien se pueden encontrar universitarios que estudian y trabajan en todos los sectores, la magnitud de ese grupo varía notoriamente.¹² También se producen diferencias en términos de género, con una mayor proporción de hombres que de mujeres que estudien y trabajen. Y también se pueden encontrar diferencias de género entre los universitarios de cada segmento. En efecto, el único segmento en que el porcentaje de hombres y mujeres que estudian y trabajan es relativamente parejo en el de mayores recursos, pero ya al pasar a los sectores medios se comienza a notar una mayor frecuencia de hombres que estudia y trabaja, diferencia que se acentúa al llegar al segmento de menores recursos, en que la distancia entre hombres y mujeres que estudian y trabajan es del orden del 40 por ciento, y eso a pesar que el porcentaje de universitarias en esa situación supera por lejos al porcentaje de mujeres e incluso al de hombres que estudia y trabaja de los segmentos medio y alto, lo que no hace sino reflejar el doble esfuerzo que realiza una buena parte de los universitarios de los segmentos de menores recursos para mantenerse en la universidad, una tarea que en muchos casos tienen que absorber parcial o totalmente ellos mismos ante los

¹²En el sector de altos recursos, la mayoría de los universitarios se dedica exclusivamente a sus estudios y cerca de un 25 por ciento combina estudios y trabajo; pero en la medida que se pasa a los segmentos de menores recursos, el porcentaje que estudia y trabaja se va incrementando hasta que llega al 75 por ciento en los universitarios que pertenecen al sector de bajos recursos.

límites del financiamiento estatal y familiar. Sin ir más lejos, al comparar las razones por las cuales trabajan los universitarios de los distintos sectores socioeconómicos, los datos muestran que para los universitarios de los sectores bajo y medio-bajo una de las razones más importantes para trabajar es poder costear sus estudios, una razón marginal para los universitarios de los grupos socioeconómicos medio y alto, en que sólo representa al 15.2 y al 1.4 por ciento, respectivamente. En estos casos, lo que más lleva a combinar estudios y trabajo es tener dinero para los gastos personales —representa al 72.9 por ciento de los universitarios del sector alto y al 58.4 por ciento, del medio.

¿Hay alguna relación entre el hecho de combinar estudios y trabajo con las situaciones personales de vida? En términos generales, no. Hay una leve tendencia que indica que el porcentaje de universitarios con hijos y que vive de manera independiente estudia y trabaja en mayor medida que quienes no presentan esta doble condición, pero ni el hecho de tener hijos ni la independencia residencial son situaciones que marquen diferencias determinantes. La situación cambia cuando se compara la relación que se da entre estas dos variables en cada segmento socioeconómico. Aquí aparecen algunas diferencias que son relevantes. El único segmento en que la mayoría de los casos que estudian y trabajan son jóvenes que tienen hijos, es en el de mayores recursos; pero esta población es muy reducida y la dualidad se cumple en muy pocos de los casos que trabajan. En los demás segmentos, la asociación entre estas dos situaciones tiende a diluirse un poco, pero no porque quienes tienen hijos no trabajen, de hecho la mayoría combina estudios y trabajo, sino porque también lo hace la mayoría de quienes no tienen hijos.

Por el lado de la independencia residencial, la situación es diferente. En el segmento de universitarios que dispone de altos recursos la porción de casos que vive de manera independiente y que estudia y trabaja es bastante baja, apenas supera el 4 por ciento de los casos, una situación que en el fondo muestra que para los universitarios de este segmento la independencia residencial no se traduce en independencia económica, o para decirlo de

otra manera, que siguen siendo sus familias quienes financian su independencia. Esto los diferencia de los universitarios que provienen de sectores medios y bajos, que a pesar de ser menos frecuente que vivan de manera independiente, quienes sí lo hacen suelen ser jóvenes que estudian y trabajan a la vez.

Modernización, cultura y patrones ideológicos

Los más diversos análisis sobre las sociedades contemporáneas coinciden en señalar que la actual es una etapa histórica que está marcada por una profunda ruptura con los patrones culturales preexistentes. Castells, por ejemplo, habla de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad red, un mundo profundamente trastocado por el curso que ha tomado la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, que alteran todo, desde los modos de comunicación y aprendizaje, hasta el orden económico y político internacional (Castells, 2002). Por el lado de los patrones culturales, Bauman propone la metáfora de la modernidad líquida para ilustrar un nuevo mundo social marcado por la individualización de las lógicas de acción y la dilución de todas las pautas culturales e institucionales en que descansaban los vínculos y las regularidades de la vida social (Bauman, 2004). Touraine, por su parte, plantea que el plano de *lo cultural* se viene convirtiendo en el marco de lectura más adecuado para las nuevas formas de sociedad, en reemplazo de *lo político*, *lo social* y *lo económico*, que quedaron extemporáneas y sin la capacidad para dar cuenta del actual escenario (Touraine, 2006).

Las formas en que se expresan estas transformaciones pueden ser muchas. Desde la integración a los procesos de modernización tecnológica a las representaciones de mundo, pasando por las transformaciones en el plano político y las representaciones sobre la vida sexual y afectiva, entre otras, constituyen algunas de las dimensiones que suelen servir como fuente para ilustrarlas. En lo que viene se realiza una breve exploración por algunas de estas temáticas a partir de los datos que contiene la misma en-

cuesta. En ellos se trata de ver las particularidades de la población universitaria chilena.

Integración a las TIC

La revolución en las tecnologías de la información es el eje que articula las transformaciones sociales y culturales de fines del pasado siglo y principios del presente. Participar de esta "sociedad red" que está emergiendo, la sociedad de la información y el conocimiento, se convierte en el desafío político y social que se viene. No es casual que la CEPAL haya puesto a la educación y el conocimiento como los factores que van a determinar las posibilidades de desarrollo con equidad para los países latinoamericanos, o que el mismo Castells diga que de los niveles de cualificación de la población de un país dependen sus posibilidades de inserción en el nuevo orden económico internacional (Castells, 2002).

En este plano de cosas, Chile presenta una situación bastante favorable, y ha favorecido sobre todo a las generaciones jóvenes, que son las que vienen corriendo con ventaja en todo lo que respecta al uso y manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (en adelante TIC) (PNUD, 2006). Pues bien, en este escenario, ¿en qué pie están los universitarios?, ¿están más integrados a las TIC que el común de los jóvenes o sus condiciones no difieren mayormente?¹³ En un primer momento, pareciera que la respuesta es positiva. A juzgar por los datos, los universitarios efectivamente corren con cierta ventaja en términos del equipamiento informático en sus hogares: presentan el mayor porcentaje de casos que tiene computadores en su hogar y que cuenta con computadoras conectados a Internet. Por lo mismo, son los que más usan la computadora e Internet en su casa y los que cuentan con las mejores posibilidades para aprender los lenguajes de las nuevas tecnologías, dos variables que están fuertemente asociadas.

¹³En el paquete de las TIC, además de las computadoras y el acceso a Internet, se suele incluir la posesión de celulares y de televisión por cable. Estas dos últimas las vamos a excluir del análisis por dos razones: en primer lugar, porque se han transformado en un "bien" bastante extendido que no permite hacer discriminaciones; y en segundo lugar, porque lo que más nos interesa es circunscribir el análisis a lo que ocurre con las computadoras e Internet solamente.

No obstante, si bien la mayoría de los universitarios usa computadoras e Internet todos los días o al menos una vez por semana en un porcentaje superior a la media de la población joven, su nivel de uso no es tan alto como el de quienes estudian en institutos profesionales, y sus mejores condiciones de acceso tampoco significan que su nivel de conocimiento del lenguaje computacional sea más avanzado que entre los demás tipos de estudiantes. Por el contrario, en este aspecto la distribución de los universitarios se pliega a la tendencia general. La mayoría se maneja a nivel básico o intermedio y pocos se califican en un nivel avanzado. Incluso entre los universitarios esta última categoría es más baja que entre los estudiantes de CFT e IP, probablemente por la cantidad de instituciones de este tipo que imparten estudios justamente en el área informática. Esto indica que hasta cierto punto la ventaja objetiva que implica el mejor equipamiento tecnológico de los hogares se puede suplir por el uso de computadoras y de la red en espacios externos al hogar, sea en los propios establecimientos educacionales, en un cibercafé, el trabajo o cualquier otro disponible. Y en efecto así ocurre: los estudiantes de institutos profesionales usan computadoras y acceden a Internet en sus establecimientos en un porcentaje mayor que los universitarios, mientras un alto porcentaje de estudiantes de CFT son visitantes asiduos de cibercafé.

Eso se observa al comparar la situación de los universitarios con los otros estudiantes. Pero entre los universitarios también se producen diferencias. Por los datos que hemos venido recopilando, sabemos que no se trata de una población completamente homogénea y, por lo mismo, es probable que las diferencias socioeconómicas se trasladen al plano de las posibilidades de integración a las TIC. De hecho, se trasladan. La existencia de computadoras e Internet en el hogar de los universitarios de los sectores medio-bajo y bajo es notoriamente más baja que entre los universitarios del sector medio, pero sobre todo del alto. Y no sólo eso. Entre los estudiantes de este último segmento la diferencia entre el porcentaje de casos que tiene computadora y el que tiene Internet es mínima, a diferencia de los universitarios de otros

sectores, que además de que sea menos frecuente el tener una computadora en el hogar, hay comparativamente más casos que tienen uno, pero sin conexión a Internet.

De todos modos, como ocurre con los estudiantes de institutos y centros de formación técnica, entre los universitarios de menores recursos también es habitual el uso de computadoras y la navegación por Internet en la sede de estudios y en cibercafé o en otros lugares externos al hogar. Eso explica que si bien presentan un porcentaje menor de casos que usan diariamente estas herramientas que los universitarios del segmento con mayores recursos, la mayoría accede, si no todos los días, al menos una vez por semana. Esto mismo también contribuye a emparejar el nivel de manejo de los lenguajes de las TIC, que en general no difiere demasiado del perfil que presentan los universitarios de los segmentos de los sectores medio y alto, la mayoría asumidos como usuarios de nivel básico y medio.

La existencia de estas ventanas de acceso alternativo a las TIC hace que un análisis más amplio de los patrones de acceso sea algo más complejo. Para evaluar de mejor manera el efecto que tiene el conjunto de estas diferentes vías de acceso a las TIC, se construyó un índice que podría definirse como *índice de acceso a las TIC*, que incluye y trata de ponderar tanto el equipamiento tecnológico del hogar como el grado de conocimiento del lenguaje informático, la frecuencia con que se usan las computadoras y la red en los distintos ámbitos. El efecto de este índice es interesante. La tendencia muestra que si bien se mantiene la ventaja de los universitarios de los sectores medio y alto, principalmente por el peso que tiene la disponibilidad de equipos y la conexión en el hogar, la diferencia se suaviza al incorporar los usos de TIC en los distintos espacios, a la vez que mejora la posición relativa de los universitarios de los sectores medio-bajo y bajo. Es cierto que éstos no alcanzan el mismo porcentaje de casos que se ubica en el grupo con un alto grado de acceso a las TIC, pero también es cierto que la diferencia no es tan marcada y que el porcentaje de universitarios de estos sectores de menores recursos que tienen un bajo nivel de acceso a las TIC prácticamente se anula.

Otro de los efectos interesantes de este índice es que también reduce la distancia entre los universitarios y el resto de la población de estudiantes, sobre todo respecto a los demás estudiantes del sistema de educación superior, todas tendencias que en el fondo muestran que los déficit de infraestructura tecnológica se pueden reducir por fuera del hogar y salvar de ese modo los límites que impone la condición de clase. Esto no es menor si consideramos que el factor que más condiciona la disponibilidad de TIC en el hogar, el nivel de manejo de estas herramientas, la frecuencia con que se usan y, en general, todo lo que se relaciona con ellas, es la condición socioeconómica. De ahí la importancia de ser estudiante. Si por un lado las dificultades para acceder a las tecnologías en el hogar se imponen a todos quienes comparten una misma condición de clase, el hecho de estar estudiando disminuye las posibilidades de quedar fuera de esta nueva forma de sociedad que se viene conformando. De hecho, si excluimos a la población en edad escolar y nos concentramos solamente en los mayores de 18 años, la diferencia a favor de los jóvenes de mayores ingresos en términos de acceso a las TIC se reduce cuando se trata solamente de población que está estudiando. Además, quienes estudian presentan un porcentaje reducido de casos que se ubica en el grupo con un bajo nivel de acceso a las TIC, a diferencia de quienes no estudian, en que el único grupo que de algún modo logra reducir la ventaja de los estudiantes es la población que trabaja, pero sólo parcialmente, y lo más importante, no en todos los casos. Depende mucho de la condición socioeconómica de quien trabaja. Por poner un solo ejemplo, entre la población que trabaja y pertenece al segmento de altos recursos, el 75 por ciento usa Internet diariamente, un porcentaje que incluso supera al de los estudiantes del mismo segmento. Por el contrario, sólo un 2.5 por ciento de los jóvenes trabajadores del segmento de más bajos recursos presenta la misma intensidad de uso. Algo parecido ocurre entre quienes no estudian ni trabajan. Comparativamente son lejos el grupo que menos contacto mantiene con las TIC, pero esa situación varía notoriamente dependiendo de la condición socioeconómica. Entre los inactivos del segmento de

altos recursos, la gran mayoría de los casos mantiene un nivel medio de contacto con las TIC e incluso hay un porcentaje comparativamente significativo de casos que se ubica en el grupo con un alto grado de contacto con estas herramientas. Pero ya al pasar a los inactivos de los sectores medio y medio bajo, el bajo grado de relación con las TIC se convierte en la situación mayoritaria, y se va acentuando en la medida que se pasa a los inactivos de los sectores de menores recursos, al punto que en el sector de más bajos recursos, casi la totalidad de los casos se ubica en el grupo con un bajo acceso a las TIC.

Hay que asumir que todas estas son variables, si se quiere, "estructurales", dejan fuera del análisis todas las variables "subjetivas" que pudieran estar marcando diferencias de posición respecto de las TIC. Precisamente esa es la tesis central del informe del PNUD: que no basta con la infraestructura tecnológica para que las personas usen las TIC (PNUD, 2006). La infraestructura es importante, es la base objetiva para la conexión, pero pierde su potencia si no se dan ciertas condiciones subjetivas que acerquen o predispongan al uso de estas tecnologías, si no existe el interés por entrar a este mundo, si se teme a la tecnología, si se duda de Internet y de su valor de uso, entre otros puntos.

Prácticas culturales

Desde que se fundaron las primeras universidades modernas que se asocia a estas instituciones con el saber y la cultura en su sentido de "cultura culta" o de "alta cultura".¹⁴ Los productores de las artes, la literatura, los científicos y grandes pensadores por lo general han sido en su mayoría egresados de alguna universidad. En la universidad se supone que el sujeto se acerca a "lo universal", al saber de las ciencias y las humanidades; por lo mismo, el universitario debiera ser el sujeto que encarna esa disposición espiritual del que está cultivando esa universalidad.

¹⁴La Universidad de Chile, por ejemplo, se define a sí misma como "garante de la cultura clásica, humanista y secular" (www.uchile.cl).

Este tema es sumamente amplio y complejo, y ciertamente tiene múltiples aristas. Una de ellas son las prácticas culturales. En los últimos años se viene aplicando una encuesta para describir las pautas de consumo cultural y uso del tiempo libre entre la población que vive en Chile que cubre bastante detalladamente este tema. Los datos los vamos a sacar de ese instrumento en su última aplicación. ¿Qué dice de las prácticas culturales de los universitarios?, ¿son diferentes a las del conjunto de la población joven?¹⁵ En líneas generales, pareciera que no. Hay pocas prácticas culturales en que presentan una diferencia destacable. Por ejemplo, la mayor parte de los universitarios va con poca frecuencia al teatro y a espectáculos de danza, incluso hay algunos que no han ido nunca, y en ambos casos no se diferencian de la tendencia general en la población que usamos como referencia (19-24 años). No son muchos los universitarios que participan de festivales de teatro callejero, carnavales culturales ni fiestas comunales de cualquier tipo, los que van a los días nacionales de la música, el cine, el teatro o la danza, y los que realizan prácticas artísticas privadas, desde sacar fotografías hasta participar en una obra de teatro o tocar un instrumento musical. En todas estas prácticas los universitarios no presentan diferencias importantes con el conjunto de los jóvenes y en general las realiza una porción bastante reducida de casos. Ir a recitales y conciertos es algo que hace un mayor porcentaje de universitarios, aunque tampoco se diferencian del resto de la población ni en la frecuencia ni en el género musical de los recitales, que generalmente clasifica en el de "música popular". Su patrón de gustos musicales también es similar a la del conjunto de la población joven. La mayoría prefiere escuchar rock y pop, la radio la escuchan con la misma frecuencia y para sintonizar el mismo tipo de programas, casi siempre musicales y pocas veces noticias o programas de debate, igual que el conjunto de la población de este tramo.

Entre las pocas prácticas en que los universitarios se diferencian del conjunto de los jóvenes se cuentan los viajes fuera del país, que

¹⁵Para el análisis comparativo de la situación de los universitarios se trabajó solamente con la población entre 19 y 24 años y que estaba estudiando al momento que se aplicó la encuesta.

a pesar de que son pocos los casos que lo han hecho, el porcentaje supera al del conjunto de los jóvenes. Otra práctica en que presentan algunas diferencias es en su relación con el cine, pero sólo en términos de la frecuencia que van y el gusto por ir al cine, porque el tipo de películas que más le gusta ver a la mayoría en general es el mismo, casi siempre moviéndose entre la acción y la comedia, aunque los universitarios presentan un porcentaje comparativamente más alto de casos que les gusta el cine arte y el documental.

En la práctica de la lectura también se distancian del conjunto. El porcentaje de universitarios que lee con frecuencia es comparativamente alto (66 por ciento) y está por sobre el nivel de lectura tanto del conjunto de los jóvenes como de los otros tipos de estudiantes. La diferencia no se observa tanto en la frecuencia con que leen, sino en la cantidad de libros, que suelen ser más al año, con algunos pocos casos que leen incluso uno o dos libros al mes, generalmente novelas europeas y latinoamericanas. Además, los universitarios que no leen con frecuencia no lo hacen tanto por una falta de interés o de costumbre, que sí son razones importantes para los otros tipos de estudiantes, sino principalmente por falta de tiempo.

Relacionada con esta mayor afición por la lectura está la asistencia a las bibliotecas, que es alta y bastante frecuente, más que en el conjunto de los jóvenes. De hecho, cerca de un 75 por ciento de los universitarios ha ido a una biblioteca en el último tiempo, y cerca del 50 por ciento va todos o casi todos los días. Lo mismo con la visita a ferias del libro y a museos, que aunque es poco frecuente y solamente unos pocos han ido en el último tiempo, de todos modos su asistencia es mayor. Pero quizás en lo que presentan la distancia más pronunciada es en sus niveles de participación en conferencias y seminarios, que aparece como una práctica bastante frecuente entre la población universitaria —más del 64 por ciento ha ido a uno de estos encuentros.

Ahora bien, entre los universitarios mismos en general este tipo de prácticas tampoco produce diferencias muy marcadas.¹⁶ Ni en la lectura y el gusto por la lectura, ni en el desarrollo de

¹⁶La participación de los universitarios en la muestra de la encuesta de consumo cultural no es tan amplia como para arrojar relaciones estadísticamente significativas. Por lo mismo

prácticas artísticas se producen diferencias importantes que estén asociadas con las diferencias socioeconómicas. Tampoco se observan diferencias en relación con estas mismas prácticas que estén asociadas al sexo, al hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo, o de tener hijos y estar casados, que en principio podrían ser un límite al tiempo disponible para estas actividades, pero que en la práctica, y más allá de un cierto margen de diferencia que corre a favor de quienes teóricamente disponen de más tiempo, no parecen ser tan determinantes como se podría pensar. En lo que sí se observan diferencias más significativas es en la actividad cinéfila. Aquí el factor más determinante es el socioeconómico. En general, el gusto por el cine y el hecho mismo de ir a ver una película es una disposición y una práctica que es más frecuente entre los universitarios del sector de altos ingresos. Para los universitarios de los sectores medios, medio-bajo y bajo, el cine es algo más lejano, no tanto por falta de gusto por el cine, que no varía tanto, sino por el hecho mismo de ir al cine con cierta frecuencia. Lo que llama la atención es que en esta misma práctica cultural también se vuelven relevantes otras condiciones juveniles, el sexo por ejemplo, que hace que en general sea mayor entre los hombres que entre las mujeres; pero también la disponibilidad de tiempo, que se convierte en un factor de diferencia que tiende a distanciar de las salas de cine a quienes estudian y trabajan, a quienes tienen hijos y a quienes están casados.

Referentes políticos

Si hubiera que comparar el actual escenario sociopolítico con el de hace dos o tres décadas, sin duda que uno de los cambios que mejor resumiría el sentido de las transformaciones es la pérdida de centralidad de lo político. Garretón lo resume bien. Compara la estructura de lo que define como la matriz nacional-popular con la actual, globalizada y neoliberalizada, y coloca al retroceso del Estado social frente al mercado y el reemplazo del vínculo político por el económico como dos de los procesos clave para entender

para analizar estas diferencias vamos a volver a la IV Encuesta Nacional de Juventud, que aunque explora menos esta temática, permite relaciones estadísticas más confiables.

el paso de una matriz a otra (Garretón, 2002). Ese es el contexto en que han crecido las actuales generaciones jóvenes. Por eso no sorprende que, por ejemplo, la gran mayoría de la población joven no se encuentre inscrita en los registros electorales, y que no lo haga principalmente por una falta de interés en la política.

Ante este escenario, ¿en qué posición se ubican los universitarios?, ¿es igual o difiere de la que asume el conjunto de la población joven? La primera impresión diría que los universitarios deberían mostrar una mayor conciencia política, sobre todo por la importancia histórica del movimiento universitario como actor social y político.¹⁷ Sin embargo, a juzgar por los datos, no se aprecia una diferencia muy marcada entre la postura de los universitarios y la del conjunto de los jóvenes. Respecto de la democracia, por ejemplo, la opinión de los universitarios coincide con la tendencia general de la muestra, que por un lado valora la democracia como régimen, pero por otro considera que la aplicación del modelo democrático en Chile necesita perfeccionarse. Esa es la posición más común: valorar positivamente a la democracia como régimen político, pero plantearse críticamente respecto a la forma en que se aplica, o dicho de otro modo, valorar la democracia “teórica” pero rechazar la “empírica”. En lo que sí se diferencian es en que los universitarios constituyen el grupo que se muestra menos indiferente al problema del régimen político, y el

¹⁷En la historia social y política chilena del siglo xx, hubo varios momentos en que los universitarios se convirtieron en actores decisivos para el curso de los procesos. Ya en su segunda década el movimiento universitario irrumpió como factor de presión clave para que se generaran los cambios institucionales de la época. En ese tiempo los universitarios se vincularon con los sectores obreros organizados, contribuyeron a revitalizar el radicalismo, aportaron los primeros intelectuales al comunismo y contribuyeron al movimiento socialista, todo muy ligado al ascenso de la clase media por la vía universitaria (Barría, 1968). En la década de los sesenta, la actuación del movimiento reformista universitario siguió siendo un referente político importante para los aparatos político-representativos operantes y para el surgimiento de movimientos político-sociales de distinto signo. En los ochenta los universitarios fueron actores importantes para la lucha callejera contra la dictadura y sus enclaves dentro de las universidades. En los noventa vive un repliegue, aunque aparece de manera intermitente en pos de demandas principalmente sectoriales, muy ligadas a temas de financiamiento de la educación superior o reformas parciales a los mecanismos de participación dentro de las instituciones, un patrón que se mantiene hasta hoy en día, aunque en el último tiempo amplió sus demandas a una reforma de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), aunque la fuerza de su discurso quedó algo opacada por la potencia que alcanzó la demanda del movimiento secundario sobre este mismo punto.

que más adhiere a la democracia *en abstracto*, independiente de los problemas de su aplicación. La otra diferencia tiene que ver con los conceptos a los que asocian la democracia, que entre los universitarios tienden más hacia palabras como la igualdad, la libertad y la posibilidad de opinar libremente, y no tanto a los derechos o la igualdad de oportunidades, que es más importante entre los otros tipos de estudiantes.

Lo interesante es que, pese a esta mayor adhesión respecto de la democracia como régimen político, la participación de los universitarios en el sistema electoral es bastante baja. Si bien la tasa de inscritos es relativamente más alta al compararla con la del conjunto de la población mayor de 18 años y también es más alta que la de los otros tipos de estudiantes, la mayoría de los universitarios no está inscrita en el sistema electoral. En eso coinciden con la tendencia general para la población joven en su conjunto. Lo que llama la atención es que la desafiliación del sistema electoral de los universitarios no obedece tanto a una falta de interés por la participación política en sí, sino por elementos relacionados con el sistema de inscripción que opera en Chile, que es voluntario, no automático, y que les termina convirtiendo a la falta de ganas y de tiempo para hacer el trámite en sus principales razones para no inscribirse.

Más allá de ese matiz de diferencia, la mayoría de los universitarios coincide con el resto de la población joven en sentir que la clase política no se preocupa por los jóvenes y que los partidos políticos no representan sus intereses. De hecho, la mayoría no se identifica con ninguna posición política entre las que se les ofrece como alternativa, ni con ningún partido político en particular, aunque el porcentaje de universitarios que comparte estas posturas es levemente más bajo que el de los demás tipos de estudiantes y levemente superior el porcentaje de universitarios que estaría dispuesto a ingresar a un partido político y al sistema electoral.

Ahora bien, entre los universitarios también se producen similitudes y diferencias. En primer lugar, no todos los universitarios evalúan de la misma forma la democracia en Chile. Los que pertenecen a los sectores medio y medio-bajo muestran una postura algo más crítica que los de sectores altos y bajos, estos últi-

mos con porcentajes más altos de casos que no consideran a Chile como un país democrático, aunque el diagnóstico generalizado en todos los sectores coincide en que la igualdad de las oportunidades y la reducción de las desigualdades sociales constituyen los principales ingredientes que le faltan para llegar a ser un país con una democracia genuina.

Por otro lado, si bien la desafiliación del sistema electoral es una tendencia transversal y la mayoría de los universitarios de todos los sectores no está inscrita, es entre los universitarios del sector socioeconómico alto que se da la tasa de desafiliación más alta, y es en este mismo grupo en que se da el menor porcentaje de casos que no se identifica con ninguna tendencia política —cerca del 75 por ciento. La otra diferencia tiene que ver con las razones con que explican su rechazo a la participación electoral. Entre los universitarios de altos recursos, la razón mayoritaria es el desinterés por la actividad política misma, a diferencia de los universitarios de los segmentos medio-bajo y bajo, para quienes lo que los aleja es su falta de sintonía con la clase política, seguramente por su mayor lejanía subjetiva respecto a los círculos de poder, que en Chile siempre han tenido como soporte una compleja y reducida red de relaciones familiares y sociales.

Por último, y pese a que esta falta de identificación respecto a las alternativas que ofrece el actual escenario político es transversal y está presente en todos los sectores, entre los universitarios de los sectores con menores recursos se da el porcentaje más alto de casos que sí tiene una identidad política, principalmente ligada a la izquierda extraparlamentaria. La oposición de derecha (Alianza por Chile) representa principalmente a universitarios de los segmentos de mayores recursos, aunque también a una porción más o menos importante de casos del sector más popular. Las diferenciaciones sociales de algún modo se diluyen en el patrón de representación del bloque oficialista. La Concertación de Partidos por la Democracia tiene una adhesión transversal, con niveles que no varían entre los universitarios de los distintos segmentos, aunque es más alta entre los universitarios de los segmentos alto y medio. Sin embargo, estos grupos que declaran una identidad política no representan el sentir

general de la población universitaria actual. Quizás por lo mismo las elecciones de los centros de alumnos y federaciones de estudiantes hace tiempo que vienen dejando de representar un barómetro para medir la correlación de fuerzas políticas en las generaciones jóvenes. Lo interesante es que a pesar de esta distancia generalizada respecto de la actividad política, desde mediados de los noventa que los universitarios han venido creando nuevas formas de agrupación política que nacen precisamente del intento por resolver la orfandad político-ideológica que arrastró la transición, especialmente para las "sensibilidades" de izquierda.¹⁸ La figura de los *colectivos políticos* es una de las formas de agrupación política más representativas producidas en esta búsqueda. Algunos de ellos han logrado conformar una red con presencia en distintas universidades del país e incluso unos pocos trascienden el espacio estrictamente universitario y mantienen conexiones con agrupaciones de base. Son estas porciones de universitarios con "conciencia política" quienes mantienen a flote el movimiento universitario y lo reactivan casi ritualmente a principios de cada nuevo año escolar, para que las nuevas generaciones de universitarios puedan revivir, al menos por un tiempo, el mito del universitario revolucionario.

Pautas culturales

Cuando Touraine trató de proponer un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy, que es el título de su último libro (Touraine, 2006), se dio cuenta que las categorías más adecuadas para pensarlo dejaron de ser *sociales* y pasaron a ser *culturales*. En la nueva época histórica, ya no se trataría de reivindicaciones económicas y sociales como las que movilizaron a la clase obrera las que definen el pensamiento y la acción de los actores, sino un crisol de "causas" culturales, que incluyen reivindicaciones étni-

¹⁸Históricamente las universidades han sido un espacio prolífico para la creación de referentes políticos. No hay que olvidar que a finales de los sesenta fueron estudiantes de la Universidad de Concepción quienes formaron el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), y que en la misma época fueron estudiantes de la Universidad Católica quienes crearon el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), y el movimiento gremialista, que a la postre sería el soporte ideológico para la dictadura y sus transformaciones económicas y jurídicas.

cas, religiosas, de género. Touraine dedica una especial importancia a este último componente. Su tesis es que en las últimas décadas, con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y otros procesos análogos, se vienen configurando nuevas formas de relación entre hombres y mujeres, nuevos parámetros que regulan la vida sexual, etcétera, que lo llevan a plantear que si hay algo que define a la sociedad que está emergiendo es que se trataría de una sociedad marcada por el componente femenino, lo que define como una "sociedad de mujeres" (Touraine, 2006).

El punto importante para efectos de este texto es que, si la universidad cumpliera su "misión",¹⁹ lo esperable sería que la apertura a estas transformaciones culturales de las que habla Touraine formaran parte del "espíritu" de los universitarios. De alguna manera se puede interpretar la "paridad de género" que se observa en la composición de la población universitaria como un primer indicador que ilustra la penetración de estas transformaciones, pero de todos modos conviene preguntarse hasta qué punto se han instalado en la "subjetividad" de los universitarios mismos.

La respuesta a esta pregunta requeriría un trabajo cualitativo específico. Sin embargo, la encuesta que se está utilizando como referencia incluye unas pocas preguntas que permiten explorar algunas tendencias en este plano. Si vemos, por ejemplo, la adhesión al discurso "machista" tradicional, se puede observar que entre los estudiantes universitarios hay un amplio rechazo a la imagen del hombre como exclusivo proveedor del hogar y de la mujer como principal responsable del cuidado de los hijos. La posición de los universitarios es la más distante respecto a este discurso si se la compara con las tendencias que describen al conjunto de la población joven, aunque la distancia se acorta cuando se considera solamente a los estudiantes de educación superior.

¹⁹En general, la retórica de la "misión" de las universidades es bastante coincidente y casi siempre se vincula a los ideales humanista-ilustrados más clásicos. Para la Universidad de Chile, por ejemplo, su misión o parte de ella es: "fomentar la libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo y la participación de sus miembros en la vida institucional... la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales", entre otras disposiciones "espirituales" que debiera aportar la formación universitaria (www.uchile.cl).

En el plano de las representaciones sobre la vida afectiva, al igual que ocurre con el conjunto de la población joven, la tendencia mayoritaria es que el principal requisito para las relaciones sexuales es el mutuo consentimiento, y en general son bastante pocos los universitarios que idealizan el vínculo entre sexualidad y amor, y los que amarran la sexualidad al matrimonio o al compromiso. Si se lo compara con la tendencia observada para el conjunto de la población joven, la posición de los universitarios muestra el porcentaje más alto de casos que define al libre consentimiento como el requisito básico de toda relación sexual legítima, y los que menos la asocian con el amor y el matrimonio. Respecto del matrimonio mismo, la mayoría de los casos lo define como un compromiso para toda la vida, y en eso tampoco se separan de la tendencia general que se observa para el conjunto de la población joven que tiende a ajustarse al discurso tradicional sobre esta institución. Respecto del aborto terapéutico, la postura entre los universitarios también sigue la misma tendencia que se observa para el conjunto de la población joven. El único grupo que muestra una postura algo más reticente al aborto son los escolares, pero en cualquiera de los tres niveles de educación superior, el nivel de aprobación del aborto terapéutico es alto y mayoritario y no se observan mayores diferencias entre hombres y mujeres. Esto respecto al aborto terapéutico. Pero respecto al aborto por libre albedrío, las posturas cambian. En este caso el rechazo es mayoritario aunque en esto los universitarios tampoco presentan diferencias importantes respecto al conjunto de la población joven.

Al menos en estos aspectos, los universitarios parecieran no formar un sector de la población joven que piense de una manera tan diferente al resto. En líneas generales, si bien muestran algunos rasgos que los presentan como una población algo menos machista y algo más "liberal" que el conjunto de la población joven, esas diferencias no son tan significativas y se reducen cuando se las compara con la opinión de los otros estudiantes con estudios superiores. De todos modos, conviene señalar que en estas tomas de posición no se puede hablar de una postura compartida

por todos los universitarios. Por el contrario, entre los universitarios mismos hay algunas variaciones, pero sobre dos temáticas puntuales: el "machismo" y el concepto sobre el matrimonio. El factor que genera la diferencia es el socioeconómico. En líneas generales, los universitarios de los sectores con menores recursos tienden a presentar porcentajes más altos de conservadurismo respecto al matrimonio y a reproducir con más fuerza el discurso machista, sobre todo en lo que respecta a la mantención de los roles "tradicionales" de la mujer.

Lo interesante es que la presencia entre los universitarios de estos patrones ideológicos diferenciados socialmente no hace más que reflejar que el modo en que se expresan algunas de estas transformaciones culturales referidas por Touraine siguen ritmos diferenciados dependiendo de los *habitus* característicos de las distintas clases y grupos (Bourdieu, 1988). Sin embargo, no deja de ser relevante que entre la población joven de los segmentos de menores recursos, que son los de más tardía y poco frecuente incorporación al sistema universitario, los universitarios formen el grupo que menos adhiere a este componente del discurso machista si se lo compara con los demás jóvenes del mismo segmento socioeconómico, pues estaría demostrando que esos *habitus* culturalmente construidos y socialmente reproducidos presentan ciertos grados de porosidad que se abren al influjo de nuevos marcos de interpretación del mundo que obedecen, principalmente, a las mayores cuotas de participación en el sistema de educación superior que están teniendo las generaciones jóvenes de estos sectores de la población, sobre todo en el nivel universitario.

Secularización

Desde Nietzsche pasando por Weber y un conjunto de otros autores que se viene planteando al proceso de secularización como uno de los elementos clave para la modernidad. En eso se supone que la universidad tendría un papel relevante, principalmente por el lugar que ocupa en la producción y difusión del conocimiento científico-técnico y en la reflexión crítica sobre los fenómenos humanos. Este supuesto implicaría que debieran haber

signos que apuntaran a una especie de diferenciación ideológica por parte de los estudiantes universitarios respecto a los jóvenes que presentan niveles de escolaridad más bajos. Sin embargo, todos los datos indicarían que prácticamente no hay relación alguna que permita respaldar ese enunciado. En efecto, el porcentaje de universitarios que no se identifica con ninguna religión es prácticamente el mismo que entre los jóvenes de los otros niveles de escolaridad. Lo mismo ocurre con la porción que cree en Dios y en Cristo, figuras arquetípicas de la tradición cristiana-occidental de representar el mundo, que son prácticamente las mismas tanto entre el conjunto de la población joven como entre los universitarios, y lo que es más importante, son altas: más del 70 por ciento de los universitarios cree en Dios y en Cristo. La proporción que cree en los santos, en los ángeles o en el mismísimo Diablo, aunque no son tan claramente mayoritarias, tampoco presenta mayor diferencia respecto a los porcentajes que se observan entre los estudiantes de los demás niveles de estudio.

Uno de los pocos aspectos en que los universitarios se distancian en algo de los demás estudiantes y del conjunto de la población joven es en su relativamente mayor adhesión a corrientes filosóficas esotéricas, el I Ching, el Tarot y la astrología, o que incorporan el autoconocimiento como ejercicio espiritual. Sin embargo, esta disposición está más relacionada con el nivel socioeconómico que con los estudios. Por lo mismo, no es de extrañar que sean los jóvenes de los sectores de mayores ingresos, principalmente los universitarios, los que más adhieren a estas cosmovisiones, muestra quizás de que estas búsquedas "posmodernas" de explicaciones al mundo prenden más y mejor en estos sectores. Pero más allá de este punto, el patrón de representaciones del mundo de los universitarios generalmente se ajusta a la matriz cristiano-occidental, sin que se produzcan diferencias relevantes en comparación al conjunto de la población joven.

Tampoco aparecen diferencias relevantes entre los universitarios mismos. Los únicos puntos de los incluidos en el análisis en que hay

un matiz de diferencia son los niveles de participación en los ritos religiosos, más altos entre los universitarios de sectores de mayores ingresos, y la creencia en las figuras que simbolizan las fuerzas anímicas de la mitología cristiana-occidental, los santos y el demonio, que son creencias algo más presentes entre los universitarios de los sectores de medio-bajo y bajo, quizás por su probable nexo transgeneracional con la imaginería de la religiosidad popular-rural. Sin embargo, es interesante que en estos mismos sectores de la población haya algunos indicios de que los universitarios presentan una matriz de interpretación algo más lejana al pensamiento mítico-religioso que el conjunto general de los jóvenes que comparten la misma condición de clase, sobre todo en lo que respecta a la creencia en estas figuras de los santos, los ángeles y el demonio. De todos modos, estas tendencias están lejos de dar pie para pensar en un posible "éxito" del proyecto moderno-ilustrado de secularización por la vía de la educación, pues el pensamiento religioso parece ser ampliamente dominante y extendido, aunque obviamente esta discusión es mucho más compleja que lo que se puede cubrir con un ejercicio hecho a partir de datos tan limitados como éstos.

CONCLUSIONES

Con la revisión de estas tendencias no pretendemos agotar el análisis de la población universitaria. Sería un despropósito. El mundo universitario es mucho más complejo que la sola revisión de datos estadísticos, por más representativos que sean. Tampoco se pretende agotar con esto la exploración de estas temáticas, que son mucho más complejas que lo que se puede abarcar con los datos que en general producen las encuestas. Sin embargo, por lo visto hasta el momento se pueden deslizar algunas ideas generales antes de terminar.

En primer lugar, no queda claro hasta qué punto se puede hablar de los universitarios como un tipo de joven específico. Ciertamente hay muchos elementos que pueden diferenciar a los estudiantes universitarios del resto de los jóvenes y que podrían

haber quedado fuera de los límites de este análisis, desde características estéticas hasta el hecho mismo de participar en un mundo universitario que cada vez se cierra más sobre sí mismo;²⁰ pero en términos socioestadísticos se puede plantear que si bien hay algunos aspectos en que los universitarios se logran diferenciar como grupo, por lo general son pocos y casi siempre se trata de variables que están relacionadas con la condición socioeconómica. En efecto, buena parte de los elementos que diferencian a los universitarios del resto de la población joven y de los otros estudiantes parecen tener que ver con la mayor participación de jóvenes que provienen de los sectores de más altos recursos entre la población universitaria. Esto vale tanto para las variables que están en el terreno de las condiciones objetivas o materiales –el equipamiento tecnológico, por ejemplo–, como de las que entran en el plano subjetivo –por ejemplo, los patrones culturales y reproductivos. Sin embargo, en aquellos temas que están más ligados a procesos sociohistóricos o que se vinculan a subjetividades sociales más amplias o incluso generacionales –la desafiliación política o la desecularización, por ejemplo–, el efecto del factor socioeconómico tiende a diluirse y la población universitaria pareciera plegarse a los discursos dominantes tanto entre los estudiantes como entre el conjunto de la población joven.

El otro punto importante es que, como se planteó en un principio, la ampliación en los niveles de cobertura del sistema universitario ha venido aportando mayores cuotas de diversidad interna a la población universitaria que impiden pensar a “los universitarios” como una población internamente homogénea. Ciertamente pueden haber muchos elementos que generen diferencias entre la

²⁰Hay muchos aspectos en los que se expresa esta clausura. En primer lugar, la clausura física: en muchas universidades para entrar hay que mostrar credencial. Los “barrios universitarios” en algunas ciudades son otra expresión de esta clausura espacial. Hay otras que son menos evidentes. Por ejemplo, la idea del “circuito universitario” principalmente de artistas y músicos que nacen y se mueven en una red que es distinta al circuito “comercial”, al *under* urbano o al de las tocatas poblacionales; o las fiestas universitarias, o los centros de extensión universitaria, todas instancias hechas por universitarios casi siempre para universitarios o egresados de las universidades, para el “público universitario”.

población universitaria misma, incluyendo ciertas “identidades” características de algunas carreras o campos, modos de ser o incluso de ver el mundo que más o menos permiten distinguir a estudiantes de ciencias sociales o humanidades de un estudiante de las ciencias exactas, a un artista de un estudiante de leyes o medicina, diferencias que se pueden expresar por signos de distinto orden, desde la estética hasta las prácticas o los patrones ideológicos, pero investigarlos requiere otro tipo de análisis, de corte más cualitativo, y que escapa a las posibilidades del ejercicio que intentamos realizar. En este caso, trabajando sobre la base de un análisis estrictamente estadístico y meramente descriptivo, lo que se pudo constatar fue el efecto diferenciador del factor socioeconómico, que resultó el más relevante. Todo parece indicar que la condición socioeconómica traspasa la frontera y se traslada al interior de la población universitaria para ponerse detrás de los distintos rasgos que producen diferencias entre los universitarios, desde las diferencias en los patrones de composición dominantes para las distintas poblaciones universitarias –diferencias entre universidades privadas y públicas, y diferencias entre estas últimas–, hasta diferencias en las condiciones materiales y los patrones subjetivos. Sin embargo, tampoco conviene pasar por alto que si bien el efecto de “ser universitario” no logra superar del todo el peso de la condición de clase, sobre todo para los jóvenes de los sectores medio-bajo y bajo, históricamente los más alejados de la institución universitaria y su “cultura”, de todos modos hay algunos indicios de diferenciación incipiente por parte de los universitarios de estos sectores, sobre todo en el plano de sus condiciones juveniles y de la subjetividad, en que tienden a distanciarse de los demás jóvenes de estos mismos sectores, pero sobre todo de aquellos que presentan niveles de escolaridad iguales o inferiores a la secundaria.

Lo otro importante es que así como la ampliación en los niveles de cobertura diversifica a la población universitaria misma, también la convierte en un grupo de población que, a pesar de que sigue representando a una fracción todavía reducida de la población joven, es mucho más representativa de sus tendencias y fenómenos de lo que era dos o tres décadas atrás. Hay muchas

tendencias en que los universitarios coinciden con el resto de la población joven, o al menos no presentan una diferencia demasiado notoria, lo que en cierta medida lleva a pensar que esa asociación semántica que se dio entre universitarios y juventud ahora sea mucho más verosímil que antes.

Hay que tener claro que todas estas tendencias se refieren a jóvenes que todavía no terminan sus estudios universitarios. Hacia el futuro es probable que las diferencias sí se hagan más patentes y se expresen sobre todo en las condiciones de vida de los universitarios. No hay que perder de vista que los sectores más favorecidos por las transformaciones del sistema productivo luego de la crisis de los ochenta son justamente los egresados de profesiones universitarias, por sobre los egresados de carreras técnicas intermedias y que, si bien es cierto, en casi todos los países del mundo mayores niveles de escolaridad se traducen en mejores posibilidades de "posicionamiento social", "estatus" e ingresos, Chile es donde se da el más alto diferencial de ingresos a favor de los graduados del sistema universitario (Brunner, 2005). Por lo mismo no es extraño que la universidad simbolice la fe que se deposita en los estudios como instrumento para lograr o mantener una posición social ventajosa, y que cada vez más familias de todos los sectores estén dispuestas a invertir en la titulación de sus hijos, al punto de ubicar a las familias chilenas entre las que más invierten en el mundo en este ítem (Brunner, 2005). De ahí se entiende también que la gran mayoría de los universitarios piense que en el futuro va a estar mejor que en la actualidad, una sensación que comparten con los estudiantes de los otros niveles de educación superior y que se da en todos los segmentos, sobre todo los de más bajos recursos, y que supera por un margen relativamente amplio a la que presentan quienes tienen estudios escolares solamente, que en general se asocian fuertemente con los jóvenes de estos mismos sectores, que parece ser el grupo que está quedando en la situación más vulnerable.

El punto es que a pesar de esta ventaja teórica de los universitarios, hay dos procesos contemporáneos que tienen que enfrentar y que de alguna manera se producen por el incremento en los ni-

veles de cobertura del sistema universitario. En primer lugar, la relativa saturación de profesionales en algunos campos y la consiguiente devaluación de los respectivos títulos, que como contrapartida produce la invención de nuevos títulos académicos –estudios de posgrado y postítulo– que se convierten en nuevos requisitos para ser parte de la *élite* de un determinado campo y asegurar una posición ventajosa en el "espacio social" –en el sentido que le da Bourdieu al término– (Bourdieu, 1988). Además, paralelos a la educación corren otros mecanismos que contribuyen a mantener la asimetría en las posibilidades de inserción laboral de las distintas clases sociales. Pues si, por un lado, los años de estudio son un indicador de peso en la estructura ocupacional, el "mérito" –que es el principio básico del discurso escolar– no es el único ni tampoco el más importante criterio de selección laboral. En segundo lugar, la entrada en juego de otros factores de selección con que opera el mundo del trabajo que corren paralelos al factor escolar y que limitan el peso del mérito académico. Así lo demuestra un estudio de la Universidad de Chile cuando descubre que entre dos postulantes a un mismo puesto de trabajo, ambos con el mismo título, obtenido en la misma institución y egresados el mismo año, tiene más posibilidades que sea elegido para ocupar la vacante el que tenga el apellido más "distinguido", que provenga de un colegio de mayor "prestigio", que tenga mejores contactos –"capital social"–, que posea más y mejor *background*, como lo llaman en el estudio, una mejor posición de clase (Núñez y Martínez, 2004).

[Valparaíso, Chile, agosto de 2007]

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÍA, Jorge *et al.* (1968), *Desafío juvenil: mito y realidad*, Santiago, Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales Centro Chileno.
- BAUMAN, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- BERNASCONI, Andrés y Fernando Rojas (s/f), *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*.

- BOURDIEU, Pierre (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRUNNER, José Joaquín (2005), *Guiar el mercado: informe sobre la educación superior en Chile*, Santiago, UAI.
- CASTELLS, Manuel (2002), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, *La sociedad red*, México, Siglo XXI.
- CNAP (2007), *El modelo chileno de acreditación de la educación superior*, Santiago, CNAP.
- DÁVILA, Óscar, Felipe Ghiardo y Carlos Medrano (2006), *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, Valparaíso, CIDPA (segunda edición aumentada).
- GARRETÓN, Manuel Antonio (2002), "La transformación de la acción colectiva en América Latina", *Revista de la CEMAL*, núm. 6, Santiago, CEPAL.
- INJUV (2004), *Base de datos IV Encuesta Nacional de la Juventud*, Santiago, INJUV.
- LABARCA, Amanda (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile.
- MIDEPLAN (2004), "Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, CASEN 2003", Santiago, Mideplan.
- _____ (2001), "Situación de la educación en Chile, año 2000. Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2000)", *Documento*, núm. 4, Santiago, Mideplan.
- MINEDUC (2005), *Compendio estadístico de educación*, Santiago, Ministerio de Educación.
- NÚÑEZ, Iván y Roberto Martínez (2004), "Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile", *Documento de Trabajo*, núm. 208, Santiago, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- PNUD (2006), *Desarrollo humano en Chile. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al desarrollo?*, Santiago, PNUD.
- TOURAINE, Alain (2006), *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Buenos Aires, Paidós.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2004), *Compendio estadístico. Proceso de admisión año académico 2004*, Santiago, DEMRE.
- VALDIVIESO, Pablo, Andrés Antivilo y Juan Barrios (2006), "Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en universidades del Consejo de Rectores", *Calidad en la Educación*, núm. 4, Santiago, Consejo Superior de Educación.

Adrián de Garay

Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales?

INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE CAPÍTULO TIENE COMO PROPÓSITO, EN PRIMER LUGAR, poner en el terreno de la discusión la enorme diversidad y heterogeneidad que existe en nuestro sistema educativo superior, atendiendo a la composición social de su población estudiantil, ya que en la medida que se reconozca que no todos los jóvenes universitarios son iguales, seremos capaces de diseñar e implementar políticas institucionales y federales que atiendan la complejidad de las condiciones sociales, educativas y culturales que caracterizan a dicha población. En segundo lugar, nos interesa exponer algunos rasgos de ciertas prácticas culturales que comparten buena parte de los jóvenes universitarios, y a las cuales tampoco las instituciones han puesto la atención que merecen.

Las oficinas de planeación y asuntos escolares de las universidades mexicanas generan una gran cantidad de información estadística sobre el desempeño escolar de los estudiantes, esto último fundamentalmente a través del número de materias aprobadas y reprobadas. A partir de esta lectura institucional, las autoridades plantean reiteradamente una serie de preocupaciones por los altos índices de reprobación, deserción, el abandono de los estudios, el largo periodo que emplean los estudiantes para concluir sus licenciaturas y, sobre todo, las bajas tasas de egreso y titulación.

Sin embargo, llama la atención la ausencia de trabajos de investigación sistemáticos y de largo aliento, a partir de los cuales las instituciones diseñen diversas políticas para atender mejor

a uno de los actores fundamentales de la vida universitaria. Muchos funcionarios repiten en sus discursos y declaraciones públicas que la razón de ser de las instituciones son los estudiantes. No obstante, poco los conocen y en los hechos son escasas las instituciones de educación superior que procuran implementar programas específicos orientados a un sujeto que no puede concebirse exclusivamente como estudiante.

Generalmente, las instituciones se limitan a pensar e indagar, en el mejor de los casos, sólo algunos aspectos vinculados con los procesos propiamente escolares o curriculares por los que atraviesan los estudiantes, olvidando las condiciones económicas y sociales que posee su población para enfrentar y concluir sus estudios de licenciatura, además de que ignoran que son sujetos que cotidianamente participan y construyen diversos espacios y universos culturales más allá del aula propiamente dicha y de la misma institución educativa. Hemos llegado a reducir su análisis al extremo de considerarlos como simples objetos, a quienes se identifica exclusivamente por su matrícula, la licenciatura que cursan y el tiempo que emplean en concluirla.

ALGUNOS RASCOS GENERALES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Los jóvenes que acceden a la educación superior son sujetos que han logrado permanecer y transitar por el sistema educativo nacional previo por lo menos 12 años de sus vidas. En el camino se han quedado millones de jóvenes mexicanos que por distintas circunstancias están fuera de la posibilidad de constituirse en ciudadanos mexicanos, que cuenten con las suficientes capacidades formativas y capitales culturales para insertarse en los mercados laborales y profesionales que exige el mundo globalizado.

En la actualidad, cerca de dos millones y medio de jóvenes mexicanos se encuentran realizando estudios universitarios en alguna de las diversas modalidades que ofrece el sistema educati-

vo nacional. Pese a los esfuerzos realizados en los últimos años, la tasa de cobertura es del 24 por ciento de los jóvenes entre 19 y 24 años de edad, promedio que se encuentra todavía por debajo de otros países latinoamericanos como Argentina, Costa Rica, Uruguay, Chile y Cuba. De hecho, hay que reconocer que la población que accede a estudios superiores sigue siendo una élite, en la medida que la mayoría de la población juvenil es excluida de dicha posibilidad educativa.

Adicionalmente, existen grandes contrastes entre las regiones, ya que mientras en la Ciudad de México o en el estado de Nuevo León –frontera con los Estados Unidos de Norteamérica– la tasa de cobertura rebasa el 40 por ciento, en los estados de Oaxaca, Chiapas o Quintana Roo –en el sur del país y cerca de Centroamérica– la tasa no supera el 10 por ciento. Como ocurre en la mayor parte de los países latinoamericanos, las desigualdades económicas y sociales entre sus regiones se reflejan también en el nivel educativo de la población en general, y en el diferencial de acceso a la educación superior en particular.

Ahora bien, aunque la mayoría de los establecimientos de educación superior en México son privados (72 por ciento), la mayor parte de la matrícula nacional continúa concentrándose en las instituciones públicas (68 por ciento), si bien en los últimos 20 años hemos sido testigos, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, de un importante proceso de expansión de las instituciones privadas de muy variada calidad académica.

Ante la imposibilidad financiera de los gobiernos para atender la creciente demanda de jóvenes por incorporarse al sistema educativo superior público, se ha permitido la proliferación de escuelas y universidades privadas que, al menos en parte, absorben a miles de jóvenes que no logran ingresar a las instituciones públicas. Es importante señalar que el subsistema de educación superior privado es altamente heterogéneo. Por una parte contamos con instituciones de larga tradición, con una considerable oferta educativa en diversos campos del conocimiento y con prestigio académico reconocido como son el Instituto Tecnológico y de

Estudios Superiores de Monterrey; la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, la Universidad Anáhuac, la Universidad La Salle, entre otras. Instituciones que reciben en sus aulas a los sectores sociales de mayor nivel económico y cultural del país. Por otra parte, existen instituciones que poco a poco han logrado en los últimos 30 años posicionarse en el mercado educativo para atender a importantes sectores de la llamada clase media mexicana como, por ejemplo, la Universidad del Valle de México y la Universidad Tecnológica de México. Finalmente, nos encontramos con una gran cantidad de establecimientos con una reducida oferta educativa, cuyas instalaciones no corresponden a una universidad, las cuales absorben en buena medida a los llamados "rechazados" de las instituciones arriba mencionadas (De Garay, artículo de mercado).

Otro fenómeno que caracteriza el desarrollo reciente de nuestro sistema educativo a nivel superior es la creciente incorporación de las mujeres, lo que algunos han llamado la feminización de la matrícula universitaria. Mientras que en 1970 solamente el 24 por ciento de la matrícula nacional estaba conformado por mujeres, para el 2004 ascendía al 49 por ciento. Más aún, de acuerdo con la ANUIES, hasta 2004 en las áreas de educación y humanidades, ciencias de la salud y ciencias sociales y humanidades, la presencia de las mujeres rebasaba a los hombres: 67, 63 y 58 por ciento respectivamente.

La cada vez mayor presencia de las mujeres en el sistema educativo superior, representa también un cambio en los ambientes escolares y culturales al interior de las instituciones. La perspectiva de género en el diseño e implementación de políticas y acciones institucionales, comienza a ser una realidad en la vida cotidiana universitaria. Los departamentos de atención psicopedagógica, servicios médicos, actividades deportivas, actividades culturales, por mencionar algunas áreas, se han visto obligados, por fortuna, a incorporar en sus programas la atención a la población femenina, la cual, no está por demás señalarlo, manifiesta mejores niveles de integración y desempeño académico en la universidad a diferencia de los hombres.

ORIGEN SOCIAL Y CULTURAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

El perfil socioeconómico y cultural de los jóvenes universitarios es sumamente heterogéneo atendiendo a la diversidad regional, así como al tipo de institución en la cual llevan a cabo sus estudios. Producto de la investigación que he llevado a cabo en los últimos años en más de 80 instituciones de educación superior mexicanas, los datos obtenidos arrojan que existe una clara segmentación social de la población estudiantil.¹

Un indicador relevante de ello es la escolaridad de los padres de los estudiantes. Mientras que en las universidades públicas el 85 por ciento de los jóvenes provienen de familias cuyos padres no tuvieron la oportunidad de acceder a estudios superiores, el 87 por ciento de los jóvenes que estudian en las universidades privadas tienen padres que estudiaron alguna licenciatura o incluso cuentan con grado de maestría y doctorado. Más aún, las diferencias al interior del subsistema público también son notables, si atendemos a la composición social de los jóvenes de las universidades públicas estatales en comparación con las universidades tecnológicas, estas últimas impulsadas de manera importante en la última década² (De Garay, 2006, 2005, 2004).³ Esto significa que en las universidades públicas estudian los *pioneros*, es decir, sujetos que son la primera generación de sus familias que logran ingresar a la educación superior, mientras que en las universidades privadas de prestigio nacional estudian, retomando un térmi-

¹La cobertura de la investigación es de carácter nacional, incluye desde la ciudad de Tijuana que se localiza en la frontera norte del país, hasta Chetumal en la frontera sur. Se diseñó una muestra representativa a nivel nacional y se han aplicado 50,000 cuestionarios. Las dimensiones de observación más relevantes del estudio son: características generales como sexo, edad, estado civil; perfil socioeconómico y cultural, escolaridad de los padres, trayectoria escolar previa, condiciones materiales para el estudio en casa, hábitos de estudio, prácticas de consumo cultural.

²Las universidades tecnológicas ofrecen programas de estudios universitarios de dos años, y otorgan el diploma de técnico superior universitario.

³Las universidades privadas que hemos trabajado son las de mayor tradición y prestigio en el país, además de concentrar a la mayor parte de la matrícula del sector privado. En el caso de las instituciones públicas incluimos a las universidades públicas federales y estatales, así como a los institutos tecnológicos públicos federales y a las universidades tecnológicas públicas.

no de Pierre Bourdieu, los *herederos*, sujetos que provienen de familias donde existe un alto capital cultural institucionalizado atendiendo a la escolaridad de los padres.

Los contrastes entre las diversas regiones del país son relativamente acordes al nivel de desarrollo económico y educativo que prevalece en cada una de ellas. Mientras que en ciudades como Monterrey o en la Ciudad de México, la capital, existe un mejor perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes y sus familias, en ciudades como Oaxaca o San Cristóbal de las Casas en Chiapas, ubicadas en el sur del territorio nacional, las condiciones de marginación social de los alumnos son patentes.

Otra muestra del diferencial social de la población universitarias entre los subsistemas público y privado consiste en que mientras la gran mayoría de los estudiantes de las instituciones públicas realizaron sus estudios previos a la universidad en escuelas públicas, las cuales son prácticamente gratuitas, los jóvenes de las universidades privadas efectuaron, en su gran mayoría, sus estudios anteriores en establecimientos privados, de paga, muchos de los cuales cobran cuotas estratosféricas. Pero además de los costos, en las escuelas privadas existen mejores condiciones de equipamiento informático, y en miles de ellas la enseñanza de otros idiomas distintos al castellano forman parte de su currículum, lo que no ocurre en el subsistema público.

Un aspecto al que es preciso poner especial atención, y al cual, salvo excepciones, las instituciones no reparan en ello, consiste en que importantes sectores de jóvenes universitarios dedican buena parte de su tiempo a realizar una actividad laboral. En promedio, el 40 por ciento de los jóvenes universitarios además de realizar sus estudios llevan a cabo una actividad laboral remunerada. Los que estudian en las universidades públicas lo hacen mayoritariamente para sostener sus estudios o contribuir al gasto familiar, en tanto los que estudian en las privadas lo hacen en su mayoría para adquirir experiencia laboral o independencia económica de sus padres.

Pero más allá de los motivos por los cuales trabajan, hay que señalar que la concepción dominante en las instituciones, que se manifiesta en el diseño de sus planes y programas de estudio, en sus políticas y acciones regulares, parten del supuesto de que los

jóvenes universitarios se dedican de tiempo completo a estudiar, motivo por el cual esperan que sus estudiantes concluyan sus estudios en el tiempo previsto por la organización educativa –generalmente cuatro años– lo cual es una falacia.

Los jóvenes universitarios-trabajadores tienen una identidad dividida entre dos realidades distintas: no están plenamente incorporados al trabajo, porque siguen siendo estudiantes en la universidad, pero no tienen condiciones para dedicarse de tiempo completo a los estudios, porque también como trabajadores tienen su tiempo medido por la actividad educativa. Este asunto no es trivial, ya que buena parte de las políticas federales dirigidas hacia las instituciones de educación superior públicas, así como los recursos económicos extraordinarios que se destinan a ellas a través de programas específicos como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), están ancladas en una noción del tiempo distante a la condición juvenil de los universitarios. Algo similar ocurre con las prácticas de enseñanza-aprendizaje del profesorado, es decir, organizan sus cursos, dejan tareas, ejercicios escolares, trabajos y lecturas sin considerar que a sus aulas acude una proporción de jóvenes que trabaja; y por tanto no se dedican de manera exclusiva a la universidad.

Valga una metáfora para mostrar las diferencias entre la noción del tiempo prevaleciente en las autoridades y la que predomina en los jóvenes universitarios: los primeros consideran a los alumnos como si fueran un kilo de papas que al ingresar a la institución se les deposita en una olla express, y su cocción debe ser de cuatro años, no más, de lo contrario se chamusca. Cuando “el producto” no sale a tiempo, los estudiantes son etiquetados de irregulares, fósiles, o generación de reprobados, sin darse cuenta que la mayoría de ellos invierte entre seis y siete años en concluir su licenciatura, ya que tienen otra noción del tiempo, debido en buena medida a las condiciones de vida reales que tienen que enfrentar como estudiantes-trabajadores. Para los jóvenes universitarios la cocción debe ser –o tiene que ser– a fuego lento y en baño maría.

Regresando a la heterogeneidad de la composición social de los jóvenes universitarios mexicanos, es necesario reparar en las diferencias que tienen que ver con el equipamiento y los bienes

materiales y culturales que poseen los jóvenes. En tanto la mayoría de aquellos que estudian en instituciones públicas no cuentan con computadora, impresora, conexión a Internet, espacio privado para estudiar, libros especializados y televisión de paga en sus casas,⁴ en el caso de los jóvenes de las universidades privadas ocurre justamente lo contrario: más del 90 por ciento goza de todos los bienes enlistados arriba. Esto significa que en México se está conformando un sistema educativo superior fragmentado, que reproduce las desigualdades económicas y culturales imperantes en nuestra sociedad. Aunque el aumento de oportunidades educativas en los últimos 10 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 universidades públicas son radicalmente distintas a las que se encuentran en algunas zonas del subsistema privado.

De hecho, en la época actual, la que algunos han llamado la *modernidad reflexiva*, estamos siendo testigos de la constitución de una nueva disposición social: la ciudadanía cultural misma distingue a los sujetos sociales por el acceso a las estructuras de información y comunicación (Beck, Giddens, Lash, 1997). 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, son sujetos sociales que sólo parcialmente se están formando como ciudadanos culturales. El acceso a las nuevas estructuras de información y comunicación para cientos de miles de jóvenes universitarios es marginal, más aún cuando la gran mayoría de ellos no domina el idioma inglés, lenguaje que, como sabemos, controla buena parte de dichas estructuras.

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

⁴No es lo mismo tener acceso a decenas de canales que ofrece la televisión de paga como Sky, Cablevisión o Directv, a la que uno puede encontrarse en la televisión gratuita: Televisa, TV Azteca y Canal 11. El asunto no es trivial, ya que hay que reconocer la existencia de importantes diferencias entre una y otra oferta. La televisión de paga cuenta con algunos canales con una programación más interesante por su relativo mayor contenido científico, cultural e informativo, al que desafortunadamente la mayor parte de los estudiantes de las instituciones públicas no tiene acceso.

los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías y su uso regular, y aquellos que viven en la marginación cultural y tecnológica. La llamada sociedad del conocimiento, propósito al que dicen aspirar la gran mayoría de las instituciones para formar a los jóvenes, es en muchos sentidos pura retórica cuando la mayoría de jóvenes acuden a la universidad en condiciones de clara desigualdad económica, cultural y tecnológica; mientras que unos cuantos miles se han ubicado en el horizonte de la llamada globalización: jóvenes "conectados", "viajeros globales" e inmersos en la *zappingcultura*.⁵

LA ZAPPINGCULTURA DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

Pero pasemos ahora a exponer el significado del término *zappingcultura* y la manera en que se manifiesta en los sujetos juveniles. Desde la generalización del control remoto en los aparatos televisivos y en los equipos de sonido, se abrió la posibilidad de que el espectador o el escucha cambie de canal, de estación de radio, o la canción de su disco compacto, sin tener que realizar diversas acciones mecánicas que implicaban moverse de lugar e invertir tiempo en ello. La acción de cambiar lo que el sujeto está viendo en la televisión, o mudar de disco con el control remoto se le llama *zapping*. Esa posibilidad de cambios inmediatos, donde el sujeto puede repentinamente fragmentar su visión y su escucha con el simple movimiento de un dedo desde la comodidad de un sillón, de una silla o de la cama, es la que llamamos *zappingcultura*.

La *zappingcultura* se extiende al "mundo de vida" de las generaciones de jóvenes de hoy, si bien se presenta de una manera heterogénea y desigual entre los que tienen los medios económicos y tecnológicos, en comparación con los miles de jóvenes que

⁵El término "viajeros globales" no sólo se refiere a la posibilidad de viajar a cualquier parte del mundo a través de los medios electrónicos, también hace alusión a los sujetos que tienen las condiciones para desplazarse físicamente de un país a otro. Dato adicional: el 80 por ciento de los estudiantes de las universidades públicas nunca han salido del país, en tanto el 98 por ciento de los alumnos de las instituciones privadas han salido al menos una vez de México y el 58 por ciento acostumbra hacerlo al menos una vez al año.

viven en la marginación social y cultural. Los procesos de conformación de las identidades juveniles se hilvanan en la confluencia del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura de masas. La televisión, los centros comerciales, los *antros*,⁶ los conciertos de rock y las nuevas tecnologías están modificando paulatinamente la percepción que los jóvenes tienen de la realidad, su actitud ante el conocimiento y el modo en que conciben el mundo.

La *zappingcultura* es una manifestación indiscutible de un nuevo modo de comportamiento perceptivo cada vez más fragmentario. Los jóvenes que miran la televisión, particularmente los *videoclips* de sus grupos musicales o cantantes favoritos, sus DVD, que escuchan su música con su discman⁷ o ahora con sus iPods,⁸ los que navegan en el ciberespacio de las *Webs*, los que juegan con su PlayStation,⁹ los que *chatean*,¹⁰ los que *vitrinean*,¹¹ los que *men-sajejan*,¹² se mueven en un mundo de concreción, de dinamismo, de fragmentación, de gratificación sensorial, emotividad y continua

⁶Término que emplean los jóvenes para referirse a lo que nuestra generación llamaba discotecas.

⁷Desde la aparición de los walkman y más recientemente los discman, se abrió también la posibilidad de que los sujetos se abstraigan del mundo exterior en cualquier lugar en el que se encuentren, gracias a los audífonos con los que es preciso escuchar la música de tales aparatos reproductores de sonido. Condición envidiable entre los jóvenes para tomar distancia de sus padres y evitar, como hace algunas décadas ocurría, los tradicionales regaños de la autoridad por escuchar a muy fuerte volumen en las bocinas de los estéreos de casa a Jimi Hendrix, Frank Zappa, a los Doors o Led Zeppelin.

⁸El aparato reproductor de sonido que retrata mejor la época de la piratería musical actual.

⁹No hay mejor ejemplo paradigmático de la nueva cultura juvenil que la reflejada en la película mexicana estrenada en el 2004 llamada "Temporada de Patos", en la cual dos jóvenes que viven en un departamento de la unidad habitacional Tlatelolco, pueden pasar toda una tarde completa frente a un televisor jugando futbolito en su PlayStation, y sólo toman algunos recesos de descanso; uno de ellos para ejercitar sus dedos de las manos, agotados de apretar botones(i).

¹⁰El uso del software de Mensajes Instantáneos, mejor conocido como *chatear*, a través de compañías como ICQ messenger, American Onlines'S, Yahoo Messenger u otros, ha producido la construcción de un lenguaje gramatical propio entre los jóvenes, mismo que no sigue las reglas de la lengua castellana, usando acrónimos múltiples que sintetizan los mensajes. Un lenguaje que luego se localiza también en los exámenes escritos que los profesores realizan en clase.

¹¹Término que se refiere al consumo simbólico, no de compra, que realizan los jóvenes en los escaparates de las grandes plazas comerciales al transitar por los pasillos observando y curioseando fugazmente, desde ropa íntima, hasta artículos de belleza, pasando por aparatos electrónicos, zapatos y tenis (Urteaga y Cornejo, 2001).

¹²Enviar mensajes de texto por los teléfonos celulares.

estimulación.¹³ Se trata de sujetos sociales que privilegian lo concreto sobre lo abstracto y lo sensitivo sobre lo reflexivo (Ferrés, 2000). En este contexto, ¿cómo lograr aprendizajes significativos entre los jóvenes universitarios, cuando es necesario desarrollar considerables procesos de abstracción intelectual y razonamiento lógicos sistemáticos, para comprender la construcción teórica y metodológica de un teorema matemático, de una fórmula química o el concepto de tipo ideal de Max Weber?

Pero la *zappingcultura* no sólo se circunscribe al uso de los medios de comunicación y electrónicos, también en el medio escolar opera como parte de la vida cotidiana de los jóvenes universitarios; ha impregnado a la cultura de la lectura y en general a la cultura escolar que construyen los jóvenes. Ejemplo de ello es la llamada cultura de la fotocopia, la cual se encuentra muy extendida entre la población estudiantil, tanto de las instituciones públicas como privadas, asunto que es fiel reflejo de la ausencia de una cultura por la apropiación y dominio de las obras, de la integración del conocimiento científico, humanístico y tecnológico. Se fotocopian algunas páginas de un libro, partes del capítulo uno y del capítulo cuatro, comúnmente no se le saca fotocopia a las carátulas de los libros y revistas, con lo que se pierde el nombre del autor, la editorial, el año de publicación. En general, pocas veces los alumnos leen y utilizan un libro completo, con lo que el conocimiento se fragmenta y dificulta que los alumnos construyan un proceso continuo de aprendizajes significativos.

Pero además de la cultura de la fotocopia, los jóvenes acuden de una manera más frecuente a Internet para hacer sus trabajos escolares a través de búsquedas rápidas, donde es común encontrar que la realización de los trabajos se limita a cortar y pegar,

¹³Incluso, los jóvenes tienden a modificar su tipo de relación personal y afectiva. En México, cada vez con más frecuencia los jóvenes establecen relaciones donde lo menos que quieren es formalizar compromisos duraderos y profundos. Por ejemplo, un joven invita a una muchacha a tomar una cerveza, y terminan besándose con pasión, acariciando sus cuerpos y en algunos casos concluyen teniendo relaciones sexuales. Al día siguiente la vida de ambos transcurre de manera normal, y a la semana cada uno de ellos vuelve a salir con una pareja distinta para repetir el mismo escenario descrito arriba. A este tipo de relaciones los jóvenes la denominan *FREE*. Esto es, se cambia de pareja como cambiamos de canal de televisión. Es el imperio de la *zappingcultura* en la vida privada de los sujetos juveniles.

sin existir un proceso reflexivo y de producción propia. Por lo mismo, es patente que en las universidades existe cada vez una mayor demanda de los alumnos para que se amplíe el número de computadoras conectadas a la red en sus diversas instalaciones, mientras que las bibliotecas se están convirtiendo en almacenes de miles de libros y revistas a las que acuden unos cuantos. El conocimiento es empleado por amplios sectores estudiantiles como si fuera un kleenex:¹⁴ úsese y tírese. Cada ciclo escolar es como arrancar de cero, lo leído y visto en clases pasa al olvido una vez que se acredita la materia correspondiente.

En suma, la *zappingcultura* está generando que los sujetos tengan una relación con la realidad parcialmente distinta a la que la institución escolar pretende inculcar entre los jóvenes. La distancia entre lo que aprenden de los medios electrónicos y lo que aprenden en la escuela las nuevas generaciones se ha acrecentado. En este terreno es urgente repensar el papel de la institución escolar, incluyendo la universidad, porque como dice Morduchowicz, "el *zapping* ha dejado de ser una actitud ante el televisor para convertirse en una actitud ante la vida" (Morduchowicz, 2004: 33).

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 los hipertextos multimedia por los que navegan, en la música que escuchan y cómo la escuchan, en sus formas de comunicación y socialización a través de la telefonía celular y la computadora. 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, ya que la mayoría de los actualmente existentes se caracterizan por su formalismo, su insensibilidad cognitiva, la rutinización del trabajo con el conocimiento y estructuras curriculares desarticuladas. De hecho, 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, ana-*

¹⁴Marca de pañuelos de papel desechables.

cronía, provincianismo que lastran desde dentro el modelo y el proceso escolar" (Barbero, 1996: 20).

De hecho, de acuerdo con los resultados de nuestra investigación los jóvenes invierten más tiempo en mirar la televisión, escuchar la radio, hacer uso de Internet para diversión y *chatear, mensajean* con sus teléfonos celulares, que el tiempo que emplean para estudiar, leer y hacer trabajos escolares fuera del aula. En la práctica, por cada cinco horas dedicadas a los medios electrónicos y de comunicación, los jóvenes destinan una hora al estudio fuera del salón de clase (De Garay, 2004).

Las nuevas tecnologías interactivas, como el Internet y los teléfonos celulares,¹⁵ han originado un cambio trascendental en la formación contemporánea de la identidad juvenil al apartarlos de la esfera de influencia de las estructuras de socialización tradicionales como la familia, el sistema educativo, los medios de radiodifusión y teledifusión, "al tiempo que aportan una gran variedad siempre creciente de formas de socialización y opciones de identificación" (Castells *et al.*, 2006: 226).

Los jóvenes que llegan a la universidad se mueven en diferentes planos, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, descos, códigos y manifestaciones estéticas. Reconfiguran los sentidos y las prácticas pedagógicas universitarias diseñadas única y exclusivamente desde los parámetros de la razón y el orden del saber científico y tecnológico. 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 e identidades juveniles, aunque a veces sean opuestas, o vayan en paralelo a la cultura universitaria que promueve el profesorado y las autoridades.

Es impostergable que los profesores y los jóvenes universitarios construyan y tiendan puentes entre ambientes de socializa-

¹⁵Según Roy Campos, consultor de la compañía Mitofsky, en 2004 había cerca de 34 millones de celulares en México, esto es, uno de cada tres mexicanos. Las diferencias en su uso, atendiendo a la edad es notable: el 47.2 por ciento de la población entre 18 y 29 años tienen celular, en comparación con la población mayor a los 50 años que sólo asciende al 16 por ciento. Para el sector de jóvenes universitarios el 71 por ciento tiene celular (Campos, 2004).

ción múltiples y diversos. Es urgente que los miembros de la comunidad universitaria aprendan e identifiquen los diferentes ambientes educativos en los que se mueven, es una de las formas de tejer redes de sentidos que brinden a los estudiantes, a los académicos y al proceso formativo, identidad y permanencia en los diferentes momentos y espacios en los que transcurre la vida y se desarrolla nuestra labor educativa.

Con las nuevas tecnologías y medios de información y su expansión galopante en las sociedades contemporáneas, las oportunidades de aprendizajes semipresenciales o no presenciales se multiplican, sobre todo porque las visibilidades amplificadas en las múltiples pantallas a las cuales tenemos acceso y con las cuales interactuamos cotidianamente, son muy atractivas; ofrecen variadas e inmediatas "gratificaciones" y satisfacen a las audiencias, en nuestro caso a los alumnos, en sus necesidades cognitivas, afectivas y simbólicas.

LAS DIFERENCIAS GENERACIONALES ENTRE LOS JÓVENES Y LOS PROFESORES UNIVERSTARIOS

Una problemática adicional que es preciso señalar es la diferencia generacional que existe entre los estudiantes universitarios y el profesorado que imparte clases. Hace 30 años, la mayoría de los profesores eran jóvenes y los alumnos también, se trataba de generaciones donde las fronteras eran borrosas, tenues. En muchos sentidos, lo que los separaba era que unos tenían un borrador, un gis y se tenían que parar frente al pizarrón, mientras que los otros se colocaban en relucientes pupitres recién comprados. Hoy el diferencial generacional, atendiendo a los dos principales actores de la universidad, ha crecido de manera considerable: la mayoría de los profesores son adultos (el promedio de edad nacional es de 54 años), y una proporción importante son lo que se denomina adultos mayores, mientras que la gran mayoría de los estudiantes son jóvenes (el promedio de edad es de 22 años). El tiempo es implacable, no perdona, y nuestras plantas académicas

han envejecido y no parece vislumbrarse una renovación de la misma en el futuro cercano, de tal forma que esa distancia se hará mayor en los años venideros. Ante la ausencia de una política nacional que permita a las instituciones ofrecer un retiro digno y decoroso a miles de académicos, "nos estamos convirtiendo en instituciones de la tercera edad, para no decir de la arqueología" como alguna vez escuchamos al reconocido investigador mexicano Enrique Florescano.

El diferencial generacional está teniendo sus efectos, ya que la gran mayoría del profesorado creció en una época donde, por ejemplo, la televisión no existía o era en blanco y negro, ni qué decir de la inexistencia de los controles remotos, de la computadora y de todas las tecnologías de comunicación hoy existentes. Como dice García Canclini:

los jóvenes actuales son la primera generación que creció con la televisión a color y el video, el control remoto y el zapping. (...) Ahora se trata de entender cómo nos cambia la espectacularización permanente, o dicho de otro modo: esa extraña combinación de mediatización e interconectividad (García Canclini, 2004: 173).

El diferencial generacional está llevando a importantes sectores del profesorado a una postura ante los estudiantes que los desprecia, los considera incultos, vagos, groseros, mugrosos, ignorantes, irresponsables y demás calificativos y juicios de valor. La arrogancia con la que muchos académicos tratan a los alumnos, académicos que ahora mayoritariamente posee estudios de posgrado, que tienen diversos *pedigrís*, es el pan de todos los días, lo escuchamos en los pasillos, en los cubículos, en las aulas, los talleres y laboratorios.

Se olvidan que durante algunos años leíamos por primera vez los mismos textos que les dejábamos a los alumnos clase tras clase, que no contábamos ni con el título de licenciatura, que en varias ocasiones los mismos estudiantes nos ponían en ridículo porque dominaban mejor que nosotros algunas temáticas de los programas de los cursos, o porque nos hacían preguntas a las cuales no teníamos respuestas.

Alguna vez Pierre Bourdieu expresó:

si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra estúpido; ustedes no tienen derecho de escribir en el margen "este razonamiento es imbécil"; ustedes no tienen derecho de decir "nulo"... los profesores deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona (Bourdieu, 2007: 153).

Lo que el sociólogo francés planteaba tenía que ver básicamente con los docentes, sus actitudes y modos de tratar a los jóvenes estudiantes. Muchos, al establecer la interacción con sus alumnos, con el pretexto de no ser madres, padres o terapeutas, olvidan que la práctica educativa se configura en los ámbitos de la emoción, la conversación, el lenguaje y la interacción esencialmente comunicativa.

En este contexto, por su parte miles de estudiantes ven y tratan con relativa distancia y desdén a muchos de sus profesores. La diferencia generacional se aprecia cuando se escuchan expresiones en los pasillos como las siguientes: "¿a qué hora tienes clase con la abuelita?", refiriéndose a una profesora que no rebasa los 70 años de edad; "pendejo vejete, nos dejó un trabajo de investigación bien difícil, como si fuéramos estudiantes de doctorado"; "¿te fijaste cómo se le va la onda en la clase al pinche ruco del profesor de microbiología?";

ilas autoridades son unas hijas de puta!, acaban de suspender a Jacinto y Georgina porque los apañaron tomándose una chela en su coche en el estacionamiento, cuando los mismos rucos de los maestros y las autoridades se la pasan chupando en la universidad festejando cualquier jalada, ison unos ojetes!

Estas y otras locuciones son también recurrentes entre los estudiantes, reflejo de las distancias generacionales.

Es preciso advertir que importantes sectores de jóvenes universitarios no ven a sus profesores como una oportunidad para

aprender de ellos y de su larga experiencia académica y/o profesional. Los maestros son vistos como vendedores ambulantes con los que es factible negociar permanentemente sus calificaciones. No importa si los alumnos no preparan sus clases, si dedican pocas horas al estudio, si hacen pésimos trabajos, si los entregan con manchas de grasa o de café; para muchos de ellos se trata de pasar las materias, aunque los conocimientos vertidos en un semestre se olviden al día siguiente de las evaluaciones.

En esta lógica práctica de amplios sectores estudiantiles no es descabellado afirmar que en algún sentido conocen mejor a los profesores que éstos a sus alumnos: saben quiénes son maestros malos, quiénes son exigentes, quiénes dominan mejor que otros los temas de las materias. Con esta información que se transmite de generación a generación, los estudiantes construyen sus estrategias curriculares y organizan su vida escolar.

Los jóvenes que llegan a la universidad se mueven en diferentes planos, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, deseos, códigos y manifestaciones estéticas. Reconfiguran los sentidos y las prácticas pedagógicas universitarias diseñadas única y exclusivamente desde los parámetros de la razón y el orden del saber científico y tecnológico. 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.

Es impostergable que los profesores y los jóvenes universitarios construyan y tiendan puentes entre ambientes de socialización múltiples y diversos. Es urgente que los miembros de la comunidad universitaria aprendan e identifiquen los diferentes ambientes educativos en los que se mueven, es una de las formas de tejer redes de sentidos que brinden a los estudiantes, a los académicos y al proceso formativo, identidad y permanencia en los diferentes momentos y espacios en los que transcurre la vida y se desarrolla nuestra labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO, J.M. (1996), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas*, núm. 5, Santa Fe de Bogotá, Colombia, Fundación Universidad Central.
- BECK, U., A. Giddens y S. Lash (1997), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, España, Alianza.
- BOURDIEU P. (2007), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- CAMPOS, R. (2004), "¿Quiénes usan telefonía celular en México", en www.consulta.com.mx/interiores/99_pdfs/12_mexicanos_pdf
- CASTELLS, M. et al. (2006), *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*, España, Ariel y Fundación Telefónica.
- DE GARAY, A. (1998), "¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda?", *Revista de la Educación Superior*, núm. 107, México, ANUIES.
- (2004), *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*, España, Pomares/UAM-A.
- (2005), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, 1a. reimp., México, ANUIES (primera reimpresión).
- (2006), *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*, México, Coordinación General de Universidades Tecnológicas/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- FERRÉS, J. (2000), *Educación en una cultura del espectáculo*, España, Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Argentina, Gedisa.
- MORDUCHOWICZ, R. (2004), *El capital cultural de los jóvenes*, Argentina, FCE.
- URTEAGA, M. y M.I. Cornejo (2001), "Los espacios comerciales: ámbitos para el contacto juvenil urbano", en Miguel Ángel Aguilar, Amparo Sevilla y Abilio Vergara (coords.), *La ciudad desde sus lugares. Trece ventanas etnográficas para una metrópoli*, México, Miguel Ángel Porrúa-Conaculta-UAM.

Alejandro Márquez Jiménez

Jóvenes mexicanos: su horizonte de posibilidades de participación en la educación y el trabajo

INTRODUCCIÓN

LA INFORMACIÓN RECIENTE sobre la situación de los jóvenes en el mundo brinda un panorama poco alentador. Una alta proporción de ellos, principalmente en los países menos desarrollados, cuenta con escasas y precarias condiciones tanto para acceder y mantenerse en los sistemas educativos hasta adquirir los conocimientos y habilidades que les permitan mejorar sus condiciones de vida, como para participar bajo condiciones aceptables en las actividades productivas.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) señala que en los países en desarrollo aproximadamente un 43 por ciento de los jóvenes abandona el sistema educativo antes de concluir la enseñanza secundaria. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2006), por su parte, concluye en uno de sus informes que cerca de una tercera parte de la población de jóvenes se encuentra en alguna de las siguientes situaciones:

- a) está buscando trabajo sin encontrarlo;
- b) se ha desalentado ante la falta de oportunidades laborales y ha dejado de buscarlo, o
- c) ha conseguido un trabajo pero en condiciones tan precarias que sigue viviendo por debajo de la línea de pobreza (ingresos inferiores a dos dólares diarios).

No obstante que durante las últimas décadas han aumentado las oportunidades que tiene la población para educarse, la infor-

mación anterior muestra que todavía existe una alta proporción de jóvenes que se enfrentan a un contexto exiguo de oportunidades de participación social. Oportunidades que les permitan mejorar tanto sus condiciones actuales de vida, como la de sus futuros dependientes. A partir de ello, se perpetúa el ciclo o cadena de la pobreza, es decir, insuficiente educación, empleo de baja productividad y pobreza; situación que se repite de generación en generación (OIT, 2006).

Este panorama, no es ajeno a los países de América Latina, incluyendo México. El informe presentado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006) y la información del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2006a y 2006b), muestran que a pesar de la expansión de los sistemas educativos en los países de la región, todavía existe una alta proporción de jóvenes que carecen de oportunidades educativas y laborales.

A partir de este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la forma como diversos factores sociales se conjugan y delimitan los ámbitos de oportunidad que pueden tener los jóvenes para participar en dos de los principales mecanismos de movilidad social en la actualidad: la educación y el trabajo. En otras palabras, se procura estimar un coeficiente de probabilidad de acceso a la educación y al trabajo que tienen los jóvenes mexicanos, en función de una serie de variables o factores que se asume fungen como condicionantes para acceder a dichos ámbitos de participación social. Acceso que influirá de manera determinante sobre sus condiciones de vida y muy probablemente, también sobre la de sus descendientes.

Para cubrir este objetivo, el trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, a manera de marco teórico, se exponen las relaciones que diversos estudios han establecido entre las variables que fueron consideradas en el análisis, con respecto a las oportunidades de participar en el sistema educativo y en el laboral. En el segundo, se describen los procedimientos metodológicos seguidos en el desarrollo del trabajo. En el tercero, se presentan los resultados, los cuales se dividen, a su vez, en dos subaparta-

dos: el primero da cuenta de una serie de relaciones bivariadas o simples entre las variables consideradas y la situación educativa y laboral de los jóvenes mexicanos; el segundo, presenta los resultados de un análisis realizado a través de modelos de regresión logística múltiple, cuya finalidad consiste en estimar los coeficientes de probabilidad asociados al efecto conjunto de una serie de factores relacionados con las oportunidades que tienen los jóvenes de encontrarse en alguna de las siguientes situaciones:

- a) que se encuentren estudiando;
- b) que se encuentren trabajando, o
- c) que estén fuera de estas dos posibilidades de participación social.

Finalmente, en el cuarto apartado se exponen las conclusiones y una serie de sugerencias de política pública que podrían contribuir a mejorar las condiciones que afrontan los grupos de jóvenes que resultan más afectados por la falta de oportunidades de participación social.

FACTORES ASOCIADOS CON LAS OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES

Un aspecto que caracteriza a las sociedades humanas, desde las más antiguas hasta las más modernas, es la existencia de desigualdades sociales, ya sea que éstas se finquen en la posesión de riqueza, en ciertas características de los individuos, o en la valoración de los papeles que desempeñan en la sociedad (Barber, 1978; Giddens, 2001). No obstante, lo que distingue a las sociedades capitalistas es que en ellas la desigualdad social no se finca en la herencia, las creencias, o en provisiones jurídicas o religiosas, como en otros tipos de sociedades estratificadas (*v.gr.* la esclavitud, la casta, o el estado feudal). En dichas sociedades, en principio, se asume que la posición social de los individuos que la integran es, al menos en parte, adquirida a través de los mé-

ritos personales y no simplemente recibida por “nacimiento” como ocurre en otros sistemas de estratificación (Giddens, 2001).

Por lo tanto, en las sociedades capitalistas la posibilidad de que alguien cambie su situación social con respecto a la que tenían sus padres es, en principio, factible. Esta situación es lo que permite generar expectativas favorables entre los miembros ubicados en las capas inferiores de la estructura social, para mejorar su situación con base en sus méritos personales (movilidad ascendente); así como temor en otros mejor ubicados en la estructura social, ante la expectativa de descender (movilidad descendente) y perder con ello una posición más privilegiada en el sistema.

Por lo tanto, para que no se generen tensiones y se mantenga más o menos estable el sistema social capitalista es necesario que existan mecanismos que, al menos en principio, sustenten la posibilidad de movilidad social. Al respecto, existe un amplio consenso en que la educación formal y el trabajo constituyen dos de los principales mecanismos de movilidad social en las sociedades contemporáneas. En primera instancia, la educación formal otorga una posición de estatus y prestigio social, además, de que se ha erigido en la puerta de entrada al mundo del trabajo, pues a través de ella comúnmente se asignan ocupaciones, niveles de responsabilidad y salarios. Por su parte, en las sociedades actuales, el trabajo remunerado es el principal mecanismo de distribución de las posiciones sociales y de la riqueza socialmente generada. Así, el trabajo remunerado se ha convertido en el medio más principal a través del cual los individuos tienen acceso a los bienes y servicios sociales que son necesarios para su subsistencia, al mismo tiempo que se ha constituido en una relación fundamental de participación social (Méda, 1995). En este sentido, estar excluido de las actividades productivas remuneradas convierte a los individuos en dependientes económicos, ya sea de su familia o de la asistencia pública; perdiendo con ello, estatus social e incluso –en gran medida–, autonomía sobre las decisiones que tienen que ver con la conducción de sus propias vidas.

Ante ello, un papel fundamental del Estado capitalista consiste en crear las condiciones que permitan el acceso generalizado a todos los miembros que integran la sociedad, a la educación y al trabajo, puesto que éstos constituyen dos de los pilares fundamentales de participación social. No obstante, tal como se señaló en la introducción de este trabajo, a pesar de los esfuerzos realizados por estados modernos, todavía existen amplios sectores de la población mundial que no participan en estas actividades. A lo anterior, hay que añadir que la investigación social ha brindado sobradas evidencias de que diversos factores sociales impiden o limitan las oportunidades de participación, en dichos mecanismos de movilidad social, de los estratos sociales más desfavorecidos.

En efecto, la investigación social ha mostrado que son múltiples las variables que de forma directa o indirecta (a través de otras variables con las que se correlacionan) influyen en la probabilidad que tienen los individuos de acceder a la educación formal y al trabajo. No obstante, a pesar de la gran cantidad de variables sobre las que se ha probado dicha relación, en este trabajo sólo se consideraron cinco de ellas: el ingreso familiar, la zona de residencia, el género, el estado civil y la edad. La selección de estas variables obedeció a los siguientes motivos:

- a) se contaba con información en las bases de datos utilizadas para el análisis (Encuesta Nacional de Juventud 2005);
- b) en trabajos de investigación previos, se ha mostrado que estas variables tienen una alta correlación con las oportunidades de participación de los individuos en la educación y el trabajo; y
- c) la técnica estadística empleada (análisis de regresión logística múltiple) requiere de muestras de mayor tamaño según se vayan incluyendo más variables en el análisis; por ello, tomando en cuenta el tamaño de la muestra con que se contaba, se consideró apropiado incluir sólo las cinco variables mencionadas.

RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LAS VARIABLES
CONSIDERADAS EN EL ANÁLISIS Y LAS OPORTUNIDADES
DE PARTICIPACIÓN DE LOS INDIVIDUOS
EN LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

Entre los principales factores que se han visto relacionados con la participación y el desempeño de los individuos en la educación formal se encuentra el estatus sociofamiliar, factor que ha sido medido de diversas maneras, incluyendo variables tales como: el nivel de ingreso familiar, los bienes y servicios con que cuentan los hogares, la ocupación de los padres y el capital cultural. Este último aspecto, a su vez, ha sido medido de diferentes formas: el nivel de escolaridad de los padres y el acceso y/o la posesión de las familias con respecto a ciertos bienes y servicios considerados culturales, como por ejemplo, enciclopedias, libros, diarios y revistas (y más recientemente), computadora en los hogares; así como la frecuencia con que asisten a museos o participan en eventos de carácter cultural (conciertos, conferencias, etcétera).

Con respecto a las variables que han sido consideradas para medir el estatus sociofamiliar, desde las primeras investigaciones realizadas (Coleman, 1966) hasta trabajos más recientes sobre la temática (Muñoz, 1996; Reimers, 2000), generalmente se reporta la existencia de una relación positiva entre dichas variables y las posibilidades que tienen los individuos de acceder y mantenerse en el sistema educativo; es decir, al incrementarse el nivel de ingreso familiar, los bienes y servicios con que cuentan los hogares, el nivel ocupacional de los padres y el capital cultural, es más probable que los individuos participen y se mantengan en el sistema educativo durante periodos más largos. Asimismo, los resultados de las pruebas internacionales de evaluación de estudiantes (PISA 2000 y 2003), así como las aplicadas en el contexto nacional (Backoff, 2006), muestran una correlación positiva entre las variables que miden el estatus sociofamiliar y el nivel de desempeño que tienen los niños y jóvenes en este tipo de pruebas.

Específicamente, en relación con el ingreso económico de las familias, se observa que al aumentar el ingreso de las familias es más probable que los niños y jóvenes se encuentren estudiando; y por lo tanto, sea menor la probabilidad de que se encuentren trabajando o que no se dediquen a alguna de estas dos actividades.

Por otra parte, las diversas variables utilizadas para medir el estatus sociofamiliar también se encuentran estrechamente relacionadas con el trabajo; si bien, la relación tiende a variar al aumentar la edad de los individuos. Esto es, cuanto menor es el estatus sociofamiliar es más probable que los niños y jóvenes se incorporen a edades más tempranas a alguna actividad productiva remunerada y abandonen la escuela (véase por ejemplo, Knaul, 2006; Orr, 2006). No obstante, esta relación cambia en los grupos con mayor edad, puesto que a edades más avanzadas es más probable que los jóvenes con mayor estatus sociofamiliar (que consecuentemente son los que permanecen más tiempo en los establecimientos educativos) sean también los que presenten las mayores tasas de participación laboral en contraste con quienes cuentan con menor estatus y escolaridad (Orr, 2006). En este sentido, la relación entre el ingreso familiar y la probabilidad de que los jóvenes se encuentren estudiando y trabajando es semejante a la anteriormente descrita.

En relación con la zona de residencia, se ha observado que en las localidades más urbanizadas es más probable que los jóvenes permanezcan más tiempo en la escuela, ya sea por la alta concentración de la oferta educativa, o bien por la menor proporción de familias en situación de pobreza con respecto al número total de habitantes en estas localidades. Por el contrario, según disminuye el nivel de urbanización de las localidades decrecen también los índices de participación educativa. En el caso de México, Bracho (2000) ha mostrado que mientras en las zonas rurales aproximadamente el 47 y el 87 por ciento de los jóvenes de los grupos de edad entre los 13 y 15 años y los 16 y 19 años no asistían a la escuela, estos porcentajes correspondían a 20 y 52 por ciento respectivamente en las zonas urbanas. Por otra parte, en las zonas menos urbanizadas los jóvenes usual-

mente presentan tasas de participación laboral más bajas que los que habitan en las zonas más urbanizadas (INEGI, 2006).

Conviene advertir, sin embargo, que la tendencia anterior no se mantiene para ambos géneros, ya que usualmente sí se cumple en el caso de los hombres pero no en el de las mujeres. Las mujeres que habitan en zonas menos urbanizadas empiezan teniendo tasas de participación laboral más bajas que quienes habitan en las zonas más urbanizadas; sin embargo, al aumentar su edad sus tasas de participación laboral tienden a superar a las de las mujeres que habitan en las zonas más urbanizadas (véase tabla 1). Por otra parte, como señala Giddens (2001), aunque durante las últimas décadas las mujeres han logrado importantes avances en su participación social, todavía persiste un amplio tradicionalismo que repercute en que éstas mantengan tasas de participación más bajas que los hombres en la educación formal y el trabajo; siendo así que una alta proporción de ellas se mantiene dedicada a las actividades del hogar. Por ejemplo, con respecto a su participación laboral, entre los 20 y 29 años, mientras que un tercio y casi la mitad de las mujeres forman parte de la población económicamente activa (PEA) en las zonas más y menos urbanizadas, respectivamente; los hombres en su mayoría (entre 79 y 94 por ciento) forman parte de la misma (véase tabla 1).

Por cuanto al estado civil y la edad de los jóvenes se refiere, se ha observado que las mujeres generalmente se casan o se unen en pareja a menor edad que los hombres; por lo demás, esta situación se relaciona estrechamente con sus oportunidades de mantenerse estudiando o trabajando. En el caso de las mujeres, cuando éstas se casan a temprana edad, usualmente dejan de estudiar para dedicarse a las actividades del hogar; en tanto que los hombres dejan de estudiar para dedicarse a una actividad remunerada. Por otra parte, si bien la proporción de hombres y mujeres que unen sus vidas en pareja aumenta conforme avanza su edad, mantienen el mismo tipo de relación con la educación formal y el trabajo; es decir, una alta proporción de las mujeres se dedican exclusivamente a las actividades del hogar y los hom-

bres dejan de estudiar para incorporarse al trabajo remunerado (INEGI, 2006).

Tabla 1

PARTICIPACIÓN PORCENTUAL EN LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA (PEA) Y EN LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE INACTIVA (PEI), SEGÚN GRUPOS DE EDAD Y GÉNERO, 2004

Edad	Área de residencia	Hombres			Mujeres		
		PEA	PEI	Total	PEA	PEI	Total
12 a 14	Más urbanizada	35.1	64.9	100	11.8	88.2	100
	Menos urbanizada	12.5	87.5	100	5.8	94.2	100
15 a 19	Más urbanizada	71.6	28.4	100	25.1	74.9	100
	Menos urbanizada	45.7	54.3	100	25.3	74.7	100
20 a 24	Más urbanizada	92.2	7.8	100	31.2	68.8	100
	Menos urbanizada	79.4	20.6	100	45.8	54.2	100
25 a 29	Más urbanizada	97.6	2.4	100	31.4	68.6	100
	Menos urbanizada	94.7	5.3	100	52.5	47.5	100

Fuente: INEGI (2006).

En suma, la información existente sobre las variables seleccionadas muestra que éstas tienen una estrecha relación con las posibilidades de los jóvenes para mantenerse estudiando o incorporarse a una actividad remunerada. En este sentido, el aporte de este trabajo, además de confirmar la relación que guardan estos factores, se establece en función de conocer la forma en que estas variables se interrelacionan entre sí y delimitan un umbral de probabilidad altamente diferenciado para cada joven, en relación con su participación en la educación formal y el trabajo, dependiendo de la posición que guardan con respecto a las variables consideradas.

METODOLOGÍA

El presente es un estudio transversal, *ex post facto*, que se sustenta en la información de la Encuesta Nacional de Juventud 2005,

aplicada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ, 2006). Es importante destacar que se realizaron algunos ajustes a la información original para adecuarla a los fines de este trabajo, por lo cual, los datos que se derivan de este estudio pueden diferir con respecto a los publicados por el IMJ (2006).

Definición de juventud

Debido a que este trabajo trata sobre la juventud y puesto que no hay una definición unívoca del término, es conveniente definir qué se entenderá por ello en el marco de este trabajo. Aunque las definiciones son diversas, pueden distinguirse al menos dos formas generales en que el término juventud ha sido abordado:

- a) una de ellas toma como referente la edad media en que la población se incorpora a las actividades productivas; sin embargo, un problema que se presenta con esta definición es que la edad de incorporación de la población a las actividades productivas varía ampliamente entre países, e incluso al interior de los mismos; y
- b) la otra forma, desde una perspectiva más sociológica, procura concebir a la juventud como el proceso de tránsito entre la niñez y la adultez; no obstante, entre las distintas sociedades la edad que ocupa este proceso tiende a ser diferente, y también puede variar al interior de las mismas (véase OIT, 2006: 2; ONU, 2005).

Teniendo presente estos problemas, para este trabajo se decidió asumir una opción práctica, que consiste en definir a la juventud acorde a la forma más usual en que ha sido tratada en fechas recientes; aunque, esta forma de proceder no resuelve los problemas mencionados, por lo menos se apega a un cierto consenso existente al respecto. En consecuencia, en este estudio se retoma la definición propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2005) y que ha sido adoptada también por la

Organización Internacional del trabajo (OIT, 2006). Así, la juventud se entiende como la población en "el grupo de edad entre los 15 y los 24 años". Si bien, como se advirtió, este rango de edad puede marcar diferencias con respecto a la edad media en que la población de los distintos países ingresa al mundo laboral y con la correspondiente al tránsito que, en las diversas sociedades, se establece entre la niñez y la edad adulta, también es cierto que no resulta completamente ajena a estos procesos. Razón por la cual, se considera pertinente adoptar dicha definición, sobre todo tomando en cuenta que los fines de este trabajo consisten en analizar el periodo de edad que comprende la juventud en relación con tres situaciones posibles de actividad principal: a) jóvenes que estudian, b) jóvenes que trabajan y c) jóvenes que no estudian ni trabajan.

Muestra

Considerando que la juventud implica un proceso de tránsito entre las tres situaciones señaladas (estudia, trabaja y no estudia ni trabaja) y dado que la muestra permitió contar con información sobre la población desde la niñez (población de 12 a 14 años) hasta la edad adulta (de 25 a 29 años); el análisis que se llevó a cabo intenta resaltar los cambios que presentan los jóvenes en relación con los dos mecanismos principales de movilidad social (la educación y el trabajo). Para ello, se presta atención desde la situación inicial en la niñez, hasta la situación en los primeros años de la edad adulta.

El número total de casos considerados en el análisis corresponde a 25,630 individuos que tras realizar las ponderaciones muestrales correspondientes a su número ascienden a 33'615,063 casos. La edad de los individuos fluctúa entre los 12 y los 29 años de edad y para el análisis se codificó esta variable considerando cuatro grupos de edad, los cuales se detallan en la tabla 2:

Tabla 2

MUESTRA Y MUESTRA PONDERADA

Grupo de edad		Muestra	%	Muestra ponderada	%
Niños	12 a 14 años	5,126	20.0	6'278,662	18.7
Jóvenes	15 a 19 años	8,653	33.8	10'105,889	30.1
	20 a 24 años	6,515	25.4	9'072,786	27.0
Adultos	25 a 29 años	5,336	20.8	8'157,726	24.3
Total		25,630	100.0	33'615,063	100.0

Modelo de análisis

El análisis se llevó a cabo mediante dos procedimientos:

- En un primer momento, se establecieron una serie de relaciones simples donde el grupo de edad y la situación de actividad principal de los jóvenes (estudia, trabaja y no estudia ni trabaja) constituyeron el eje principal del análisis y donde se buscaba mostrar la relación que guardan estas dos variables con respecto a cada uno de los valores que adquieren las otras cuatro variables consideradas en el análisis (género, estado civil, nivel de ingreso familiar mensual y zona de residencia).
- En un segundo momento, con el fin de superar los límites interpretativos que se pueden derivar de los análisis bivariados (relaciones espurias y sesgo de los estimadores),¹ se realizó un análisis a través de modelos de regresión logística múltiple, donde las tres situaciones de actividad principal de los jóvenes fueron consideradas como variables dependientes, en tanto que las variables independientes fueron las referidas a: edad, género, estado civil, nivel de ingreso familiar mensual y zona de residencia.

¹Para tener una visión amplia de los problemas interpretativos que se pueden derivar de los análisis bivariados se sugiere consultar a Cortés (1997).

Tabla 3

MODELO DE ANÁLISIS BIVARIADO Y MULTIVARIADO

Análisis bivariado (relaciones simples)			Análisis multivariado (modelos de regresión logística)	
Variables de control	Variable	Variable	Variables independientes	Variables dependientes
* Género		* Situación de actividad de los jóvenes: estudia, trabaja y no estudia ni trabaja	* Edad	Situación de actividad de los jóvenes:
* Estado civil			* Género	* Estudia
* Ingreso familiar mensual	* Edad		* Estado civil	* Trabaja
* Zona de residencia			* Ingreso familiar mensual	* No estudia ni trabaja
			* Zona de residencia	

Operacionalización de variables

En el análisis, fueron incluidas seis variables, la forma como incorporaron al análisis se detalla a continuación.

- *Situación de actividad.* Esta variable tiene tres valores: a) estudia, b) trabaja y c) no estudia ni trabaja (NEYNT). En la codificación original de esta variable había un cuarto valor que correspondía a los jóvenes que simultáneamente estudiaban y trabajaban; no obstante, como su número era muy reducido se decidió incluirlos en el grupo de jóvenes estudiantes. Esta decisión se sustenta en la consideración de que tanto la teoría del capital humano como evidencias derivadas de la investigación social indican que la escolaridad incrementa las oportunidades laborales y los ingresos de las personas. En este sentido, se asume que el grupo de jóvenes que estudian y trabajan tienen una situación más cercana con respecto a los jóvenes que solamente estudian, puesto que mantienen aún abierto el acceso a la educación formal, lo cual los sitúa en una posición de ventaja con respecto a los jóvenes que únicamente trabajan, y de aquellos que se encuentran ajenos a estas dos actividades.
- La edad, fue codificada en cuatro valores: a) 12 a 14 años, b) 15 a 19 años, c) 20 a 24 años y d) 25 a 29 años. Acorde

con la definición de juventud presentada con anterioridad, el primer grupo de edad corresponde a niños, los dos siguientes a los jóvenes (15 a 24 años de edad) y el último grupo, al de adultos jóvenes.

- El género, fue codificado con dos valores: a) hombres y b) mujeres.
- Para el estado civil se decidió considerar sólo dos grupos: a) solteros y b) unidos y alguna vez unidos. En el caso del segundo grupo, en la base original había otras categorías de respuesta o valores para la variable (casados, unidos, viudos y divorciados) pero su número era muy reducido; por lo cual se decidió agruparlos en una sola variable que permitiera asegurar la variabilidad del grupo al interrelacionarse con otras variables. En este caso, se asumió que los solteros presentan una condición de vida diferente al de las personas que viven en pareja, o que en algún momento de su vida lo hicieron; circunstancia que influye con respecto a las tres situaciones de actividad que fueron analizadas. A través de un análisis preliminar se pudo comprobar este supuesto, ya que es menos probable que los sujetos que viven o han vivido en pareja se mantengan estudiando.
- El ingreso familiar mensual fue codificado en cuatro valores: a) IFM-bajo = ingreso de hasta 4,211 pesos, b) IFM-medio bajo = ingresos de 4,212 a 7,019 pesos, c) IFM-medio alto = ingresos de 7,020 a 14,039 pesos y d) IFM-alto = ingresos de 14,040 pesos o superiores. La codificación de esta variable obedeció a un criterio práctico, por ello los rangos de ingreso no son semejantes. En este caso, la codificación solamente procuró generar grupos cuyo tamaño fuera más o menos semejante con la finalidad de asegurar la comparabilidad de los grupos en términos de su magnitud y la variabilidad de los mismos al interrelacionarse con las otras variables incorporadas en el análisis.
- En cuanto a la zona de residencia, se consideraron únicamente dos valores: a) semiurbano, que comprende a los jóvenes que habitan en localidades cuya población oscila

entre los 2,500 y los 19,999 habitantes y b) urbano, que agrupa a los jóvenes que habitan en localidades con 20,000 o más habitantes. Es importante señalar que si bien la base de datos incluía información sobre los jóvenes que habitan en zonas rurales, se decidió dejarlos fuera del análisis debido a que en términos reales eran muy pocos casos y no aseguraban tener la suficiente variabilidad al momento de interrelacionarla con las otras variables incluidas en el análisis. Ahora bien, la decisión de considerar sólo dos grupos se debió a que los jóvenes que habitan en zonas urbanas representan la gran mayoría en la muestra y a que los grupos de jóvenes que habitan en localidades de menor tamaño podían tener problemas de variabilidad debido a su menor número.

Modelo de regresión logística múltiple y modificación de variables

Inicialmente se había contemplado aplicar únicamente tres modelos de regresión logística a la muestra total, uno para cada una de las tres situaciones de actividad de los jóvenes: estudia, trabaja y no estudia ni trabaja. No obstante, en el proceso de realización del trabajo se pudieron observar las grandes diferencias que se presentan entre hombres y mujeres con respecto a las variables de interés; por lo cual, se decidió aplicar también el análisis para cada género. Así, se aplicaron en total nueve modelos, tres para la muestra total, tres para la submuestra de hombres y tres para la de mujeres.

En el análisis bivariado se utilizaron las variables según las categorías descritas anteriormente; no obstante, para el análisis de regresión logística fue necesario modificarlas convirtiéndolas en variables dummy (o dicotómicas). A continuación se presenta la ecuación del modelo de regresión aplicado y se detallan los procedimientos que se siguieron en la modificación de las variables.

Ecuación 1

Modelo de regresión logística múltiple

$$\text{LnProb} [P/(1-P)] = \beta_0 + \beta_1 \text{Ed1} + \beta_2 \text{Ed2} + \beta_3 \text{Ed3} + \beta_4 \text{Hom} + \beta_5 \text{Sol} + \beta_6 \text{IF-B} + \beta_7 \text{IF-MB} + \beta_8 \text{IF-MA} + \beta_9 \text{SemiU}$$

Donde:

$\text{LnProb}[P/(1-P)]$ = es el logaritmo natural de la razón de momios, o en otros términos, el cociente entre la probabilidad de que los jóvenes se encuentren en alguna de las tres situaciones consideradas. En el primer modelo es el cociente entre la probabilidad de que los individuos estudien (P) y de que no estudien ($1-P$); en el segundo, de que estén trabajando (P) y de que no estén trabajando ($1-P$); y en el tercero, de que no estudien ni trabajen (P) y de que realicen alguna de las dos actividades: estudiar o trabajar ($1-P$).

β_0 = es el valor de la constante, es decir, la probabilidad asociada a cada una de las tres situaciones (estudiar, trabajar y no estudiar ni trabajar) en ausencia del efecto de las variables independientes incluidas en los modelos de regresión.

$\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4, \beta_5, \beta_6, \beta_7, \beta_8, \beta_9$ = son los coeficientes de regresión estimados para cada variable independiente.

Ed1 = grupo de 12 a 14 años, adquiere el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

Ed2 = grupo de 15 a 19 años, adquiere el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

Ed3 = grupo de 20 a 24 años, adquiere el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

En esta variable el grupo de 25 a 29 años sirve como categoría de referencia, por lo cual los coeficientes estimados en los modelos de regresión se interpretan en relación con este grupo que no se incorpora al modelo. Es decir, el signo (+ o -) y la magnitud de los coeficientes para las tres variables referidas a los grupos de edad se interpreta como la proporción de cambio en la probabilidad (aumenta o disminuye según el signo del coeficiente) de estar estudiando, trabajando o no estar estudiando ni traba-

jando, en contraste con el grupo que sirve de referencia. Por otra parte, cuando los sujetos cubren la condición de la variable que sirve de referencia (tener entre 25 y 29 años), el valor de la variable edad es igual a 0.

Hom = es el género de los individuos, tiene valor de 1 cuando son hombres y 0 cuando son mujeres. El coeficiente de regresión para esta variable se interpreta en relación con el grupo de mujeres.

Sol = es el estado civil de los individuos, tiene valor de 1 cuando son solteros y 0 cuando son unidos o alguna vez lo han sido.

IF-B = grupo de ingreso familiar mensual bajo (hasta 4,211 pesos), tiene el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

IF-MB = ingreso familiar mensual medio bajo (de 4,212 a 7,019 pesos), tiene el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

IF-MA = ingreso familiar mensual medio bajo (de 7,020 a 14,039 pesos), tiene el valor 1 si cubre la condición y 0 en caso contrario.

En este caso, el grupo de ingreso familiar alto ($\text{IF-A} = 14,040$ pesos o más) es la categoría que sirve de referencia para interpretar los coeficientes de las otras tres variables. Cuando el ingreso familiar de los sujetos se ubica en esta categoría (14,040 pesos o más) el valor del coeficiente es igual a cero.

SemiU = es la zona de residencia, tiene valor de 1 cuando habitan en zonas semiurbanas y 0 cuando habitan en zonas urbanas. De forma similar, el coeficiente de regresión para esta variable se interpreta en relación con las zonas urbanas.

En el caso de los modelos aplicados para cada género, las especificaciones de la ecuación son semejantes; pues como resulta lógico, sólo se excluye la variable género en cada modelo, dado que es la que se emplea como variable de control.

Estimación de la probabilidad asociada al conjunto de las variables independientes

Debido a que los coeficientes de los modelos de regresión permiten dar cuenta de los cambios en la probabilidad asociada a cada va-

riable, pero no al conjunto de las mismas, se empleó otra ecuación para estimar la probabilidad asociada al conjunto de variables independientes, cuya fórmula es:

Ecuación 2

Estimación de la probabilidad asociada al conjunto de variables independientes incluidas en los modelos de regresión²

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 Ed1 + \beta_2 Ed2 + \beta_3 Ed3 + \beta_4 Hom + \beta_5 Sol + \beta_6 JF-B + \beta_7 JF-MB + \beta_8 JF-MA + \beta_9 SemiU)}}$$

Con un sentido práctico, en la presentación de los resultados se ejemplificará tan detalladamente como sea posible, la manera de utilizar esta fórmula para estimar la probabilidad asociada a las variables independientes incluidas en cada modelo.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de los análisis bivariados (relaciones simples) y multivariados. Ambos análisis se complementan ya que los análisis bivariados permiten percibir la relación porcentual que se establece entre las variables dependientes referidas a la situación de actividad del estudiante (estudia, trabaja y no estudia ni trabaja) y cada una de las variables independientes; lo cual, permite tener un referente más o menos claro del peso relativo que tiene cada grupo de sujetos al cruzar estas variables. No obstante, como se ha señalado anteriormente, los análisis bivariados pueden conducir a interpretaciones erróneas, puesto que no permiten tomar en cuenta el efecto que pueden ejercer otras variables relacionadas con el comportamiento de las variables. En este sentido, los modelos de regresión logística múltiple además de

²Para una explicación más amplia sobre la fórmula utilizada para estimar la probabilidad asociada al conjunto de variables independientes incluidas en los modelos se recomienda revisar: Pardo y Ruiz (2002: 649-690) y Cortés (1997).

considerar el efecto combinado de las variables independientes sobre la variable dependiente, permiten identificar con mayor precisión el tipo de relación (positiva o negativa) y la fuerza o magnitud del impacto que tiene cada variable independiente sobre la dependiente.

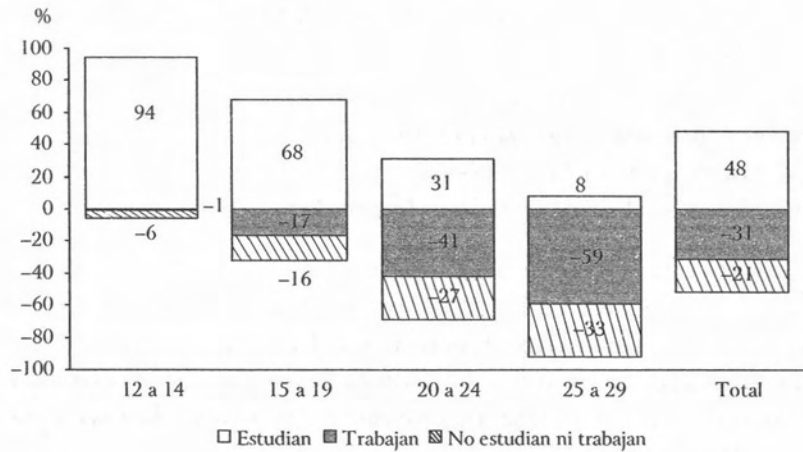
Factores relacionados con las oportunidades de participación educativa y laboral de los jóvenes en México: relaciones bivariadas

Al tomar como referente a los cuatro grupos de edad que comprenden el tránsito de los individuos desde la niñez (12 a 14 años) hasta los primeros años de la edad adulta (25 a 29 años), se percibe que los grandes cambios en la situación de actividad de los individuos se presentan justamente durante la juventud (15 a 29 años).

Hasta los 14 años de edad, la gran mayoría de los sujetos (94 por ciento) se mantiene estudiando; lo cual, muestra el éxito que han tenido las políticas educativas que se han orientado a ampliar las oportunidades de acceso a la educación básica, tales como la de instituir, desde 1993, a la educación secundaria como parte de la educación básica obligatoria. Entre los 15 y 19 años de edad, es el periodo donde los jóvenes empiezan a diferenciarse de acuerdo con su situación de actividad: el 68 por ciento de ellos se mantiene estudiando, un 17 por ciento se ha incorporado a la actividad productiva y un porcentaje semejante (16 por ciento) no estudia ni trabaja. Esta diferencia se acentúa en el siguiente grupo de edad, ya solamente estudia el 31 por ciento, el 40 por ciento trabaja y el 27 por ciento no estudia ni trabaja. Para los primeros años de la vida adulta el mantenerse estudiando ya constituye un privilegio al que accede sólo el 8 por ciento de los individuos en el grupo de edad entre 25 y 29 años, el 59 por ciento se ha incorporado al mercado de trabajo y el 33 por ciento se encuentra excluido de ambas actividades (véase gráfica 1).

Gráfica 1

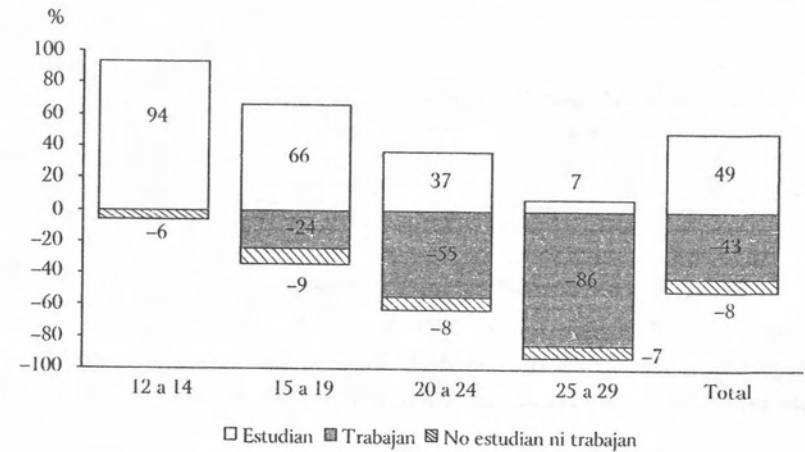
SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
(Muestra total)



Sin embargo, los hombres y las mujeres presentan una tendencia divergente en el comportamiento de esta variable. Durante la juventud empiezan las diferencias en las oportunidades de acceso que tienen ambos géneros a la educación y el trabajo, diferencias que se incrementan gradualmente hasta los primeros años de su vida adulta. Durante la niñez (12 a 14 años) no hay diferencia entre géneros, la gran mayoría se mantiene estudiando (94 por ciento), una pequeña proporción no estudian ni trabajan (entre 5 y 6 por ciento) y sólo una pequeñísima proporción de hombres se ha incorporado al mercado de trabajo (1 por ciento). Desde la juventud, los hombres disminuyen gradualmente su participación en la educación, en tanto que su participación en el trabajo aumenta también de forma gradual hasta que, en los primeros años de su vida adulta, la amplia mayoría de ellos (86 por ciento) ya se encuentra trabajando. Por su parte, las mujeres también disminuyen gradualmente su participación educativa, pero en su caso, al llegar a la vida adulta la mayoría (56 por ciento) está fuera del ámbito de participación laboral y sólo el 35 por ciento ha logrado incorporarse al sector productivo (véanse gráficas 2 y 3).

Gráfica 2

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
(Hombres)



Gráfica 3

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO,
POR GRUPOS DE EDAD
(Mujeres)

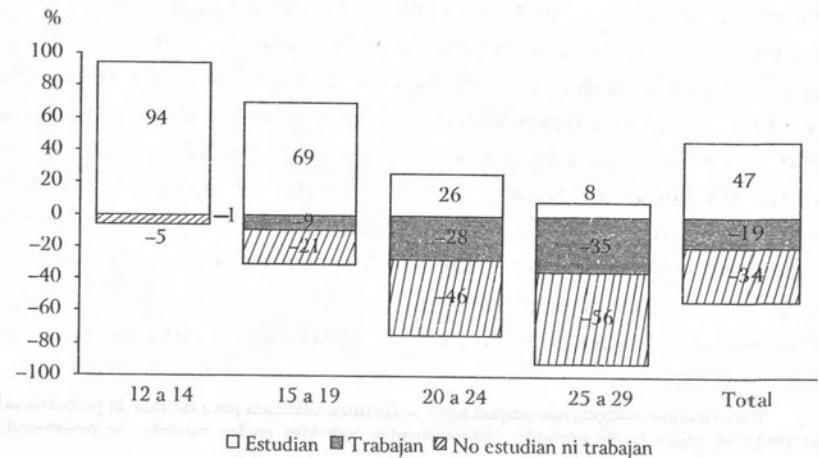


Tabla 4

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS JÓVENES QUE NO ESTUDIAN NI TRABAJAN

Edad	No estudia ni trabaja por su edad	Desempleado	Desempleado temporal	Está buscando trabajo	Pensionado	Hogar	Total
12 a 14	10.1	18.4	0.0	0.0	0.0	71.4	100.0
15 a 19	19.3	12.3	0.4	2.3	0.3	65.3	100.0
20 a 24	15.4	8.1	1.2	3.2	0.2	71.8	100.0
25 a 29	13.6	2.6	0.2	3.0	0.5	80.1	100.0
Total	15.3	7.4	0.6	2.8	0.3	73.6	100.0

Edad	No estudia ni trabaja por su edad	Desempleado	Desempleado temporal	Está buscando trabajo	Pensionado	Hogar	Total
12 a 14	3.3	12.3	0.3	0.0	0.0	4.8	4.9
15 a 19	27.9	36.7	15.6	18.2	17.5	19.6	22.1
20 a 24	34.6	37.4	71.5	39.7	23.8	33.6	34.4
25 a 29	34.3	13.7	12.6	42.0	58.7	42.1	38.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

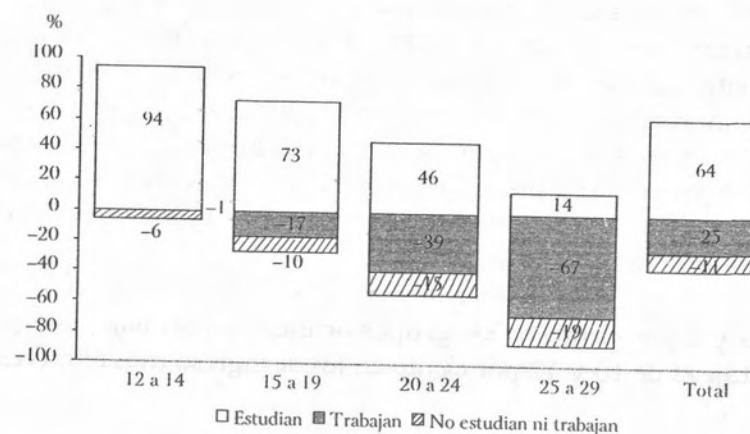
De esta forma, al llegar a la vida adulta una tercera parte de los individuos ya se encuentra fuera de los dos principales mecanismos de participación social (educación y trabajo); situación que afecta particularmente a las mujeres. Resulta lógico, por tanto, que el peso relativo más importante de las personas que no estudian ni trabajan, esté conformado por quienes declaran dedicarse al cuidado del hogar (73 por ciento). Otro 15 por ciento corresponde a quienes declaran que no se han incorporado al mercado laboral debido a su edad. Un 7.4 por ciento de los jóvenes declara no tener empleo, y puesto que no indican estarlo buscando, no fueron considerados en la definición de tasa de desempleo abierto, que para el caso de la muestra total asciende a 2.8 por ciento, correspondiendo el porcentaje más alto, a los grupos de mayor edad. Finalmente, un 0.6 por ciento corresponde a individuos que están desempleados temporalmente (por fin de temporada agrícola o pesquera, o individuos que han regresado de Estados Unidos) y otro 0.3 por ciento, a pensionados o personas

que sufren alguna forma de incapacidad que les impide participar en la actividad laboral (véase tabla 4).

De acuerdo con su estado civil, los solteros tienen mayor probabilidad de mantenerse estudiando durante más tiempo. Entre los 15 y 19 años, el 73 por ciento continúa estudiando, el 46 por ciento entre los 20 y 24 años, y el 14 por ciento entre los 25 y 29 años. En contraste, entre los jóvenes que se han unido (casados o que viven en unión libre) o han vivido en algún momento unidos (divorciados y viudos) son más escasas las oportunidades de mantenerse estudiando; para los tres grupos de edad referidos el porcentaje oscila entre 4 y 7 por ciento. Por lo demás, a partir de los 15 años, los solteros incrementan gradualmente su participación en el trabajo (17, 39 y 67 por ciento, para cada grupo de edad respectivo) y siempre es menor la proporción de quienes no estudian ni trabajan (10, 15 y 19 por ciento, correspondientemente). A su vez, para los unidos o alguna vez unidos, la proporción de jóvenes que se mantiene sin estudiar ni trabajar es mayor a la de quienes trabajan en los grupos de edad correspondientes a los jóvenes (15 a 19 años y 20 a 24 años), y tiene un peso importante en los primeros años de la edad adulta (43 por ciento) (véanse gráficas 4 y 5).

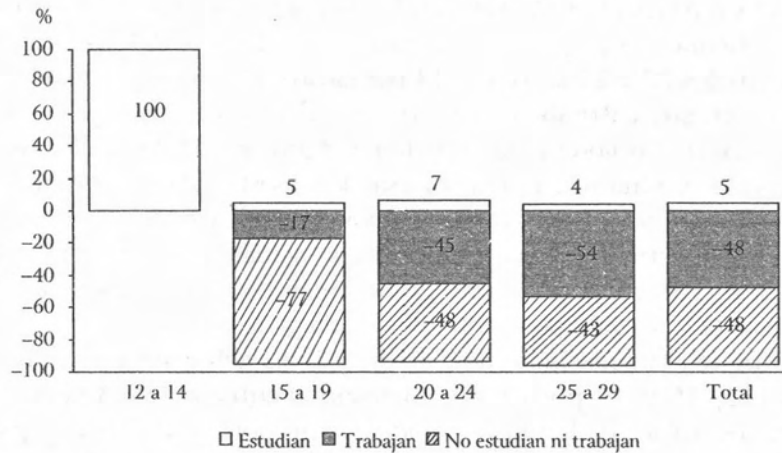
Gráfica 4

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD (Solteros)



Gráfica 5

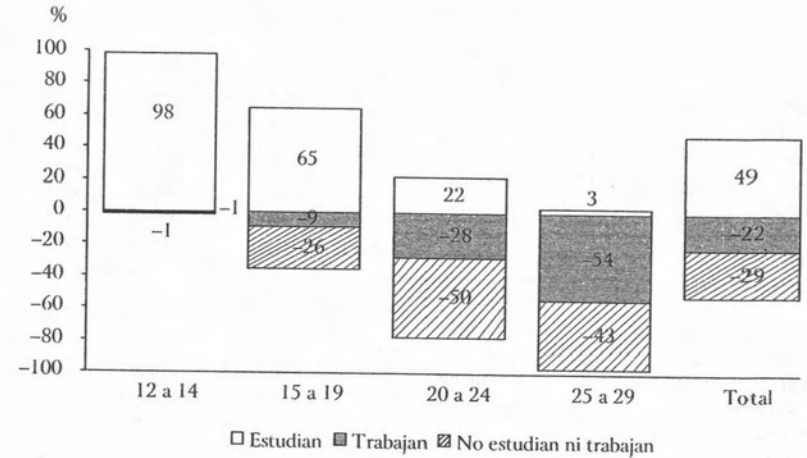
SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
(Unidos o alguna vez unidos)



La relación entre la posibilidad de mantenerse estudiando y el nivel de ingreso de las familias muestra la tendencia esperada. Cuanto menor es el nivel de ingreso familiar tanto más rápidamente se reduce el porcentaje de individuos que se encuentra estudiando, según va incrementándose su edad. De esta manera, aunque ya para el grupo de 15 a 19 años se percibe una diferencia favorable a los de mayor ingreso en cuanto a la posibilidad de mantenerse estudiando, esta diferencia se acentúa en los siguientes grupos de edad. Así, mientras el porcentaje de quienes se mantienen estudiando en los dos grupos de ingreso más bajo se establece entre 19 y 22 por ciento, para el grupo de 20 a 24 años; en los grupos de ingreso más alto el porcentaje asciende a 33 y 44 por ciento. En el grupo de edad más alto, aunque se reduce la diferencia, todavía resulta favorable a los de mayor ingreso, pues mientras que el porcentaje de quienes se mantiene estudiando es de 3 y 7 por ciento en los grupos de ingreso más bajo, este porcentaje es de 10 y 12 por ciento en los de ingreso más alto (véanse gráficas 6 a 9).

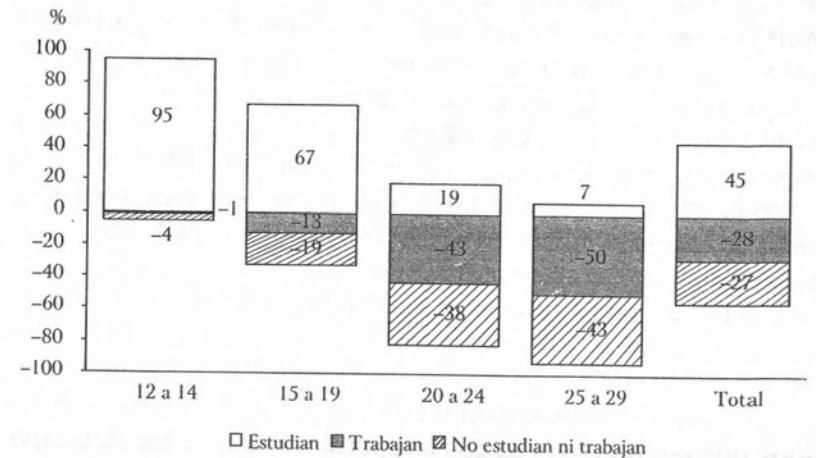
Gráfica 6

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
INGRESO FAMILIAR BAJO: HASTA 4,211 PESOS MENSUALES



Gráfica 7

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
INGRESO FAMILIAR MEDIO BAJO: DE 4,212 A 7,019 PESOS MENSUALES

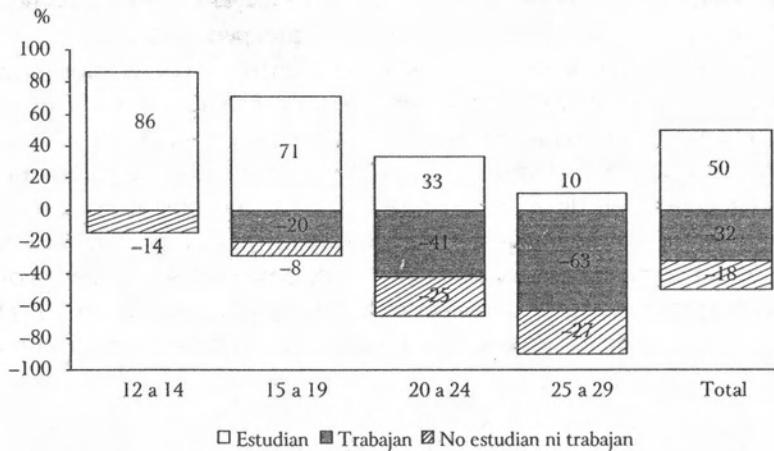


En cuanto a la participación en el trabajo, las oportunidades de encontrarse trabajando se incrementan según aumenta la edad y el nivel de ingreso familiar. De esta forma, los porcentajes más altos de individuos que no estudian ni trabajan son mayores a medida que desciende el nivel de ingreso de las familias (véanse gráficas 6 a 9).

Asimismo, acorde con la tendencia esperada, se observa que las oportunidades de encontrarse estudiando o trabajando están relacionadas con la zona de residencia de los individuos; sin embargo, algo que llama la atención es que esta diferencia se presenta particularmente en los grupos de edad correspondientes a la población joven (15 a 19 años y 20 a 24 años); ya que en los grupos de edad correspondientes a la niñez (12 a 14 años) y adultos jóvenes (25 a 29 años), la forma en que se distribuyen los individuos entre las tres situaciones de actividad resultan muy semejantes (véanse gráficas 10 y 11).

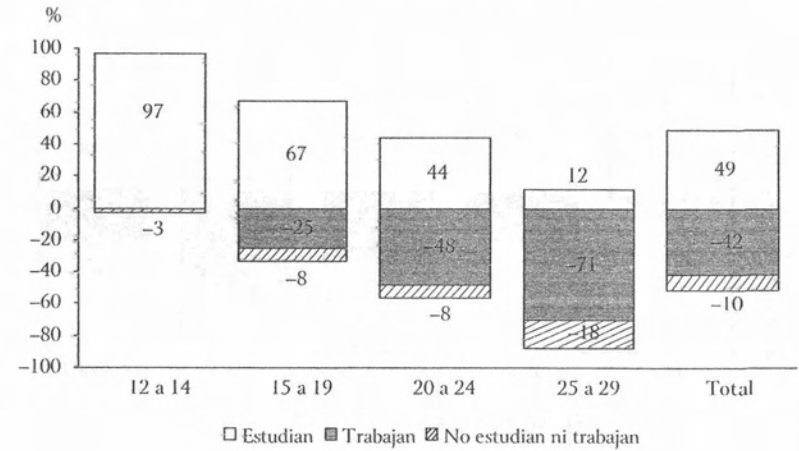
Gráfica 8

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
INGRESO FAMILIAR MEDIO ALTO: DE 7,020 A 14,039 PESOS MENSUALES



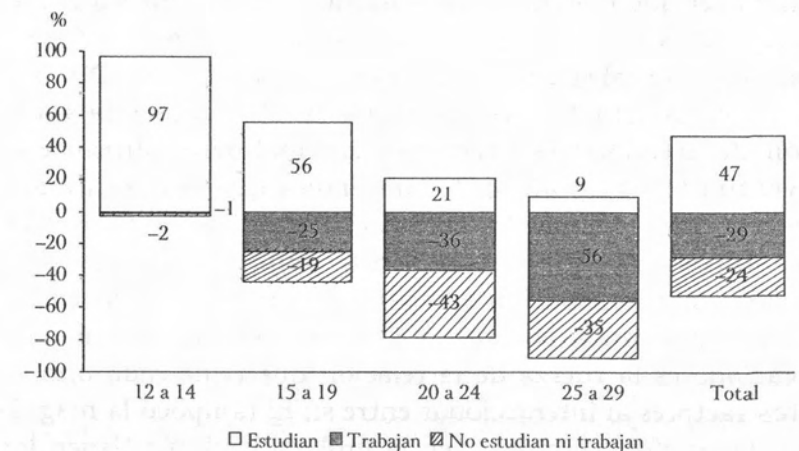
Gráfica 9

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
INGRESO FAMILIAR MEDIO ALTO: 14,040 O MÁS PESOS MENSUALES



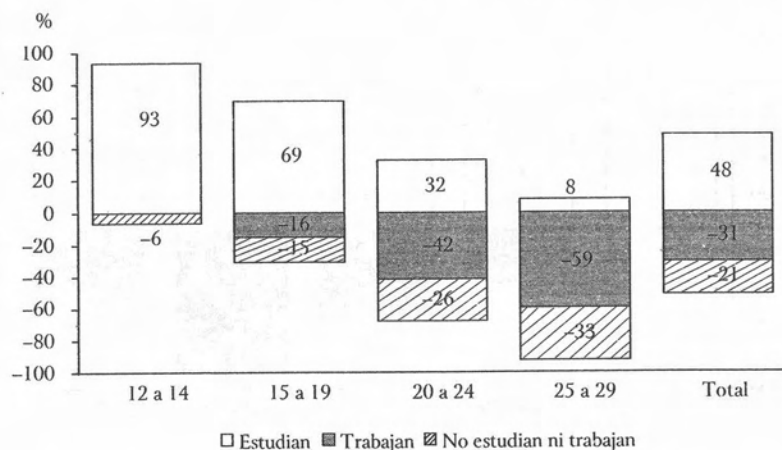
Gráfica 10

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
(Zonas semiurbanas)



Gráfica 11

SITUACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN MÉXICO, POR GRUPOS DE EDAD
(Zonas urbanas)



En suma, el análisis bivariado permitió dar cuenta de la relación simple que se establece entre las variables incluidas en el análisis. En este sentido, fue posible advertir que variables tales como la edad, el género, el estado civil, el nivel de ingreso familiar y la zona de residencia están relacionadas con las oportunidades que tienen los individuos de participar en la educación y el trabajo. Relaciones que, por lo demás, generalmente confirmaron lo que se sabía a partir de la literatura existente. Otro aspecto que resalta del análisis, es que la diferencia en la situación de actividad se presenta principalmente durante la juventud (15 a 24 años), lo cual indica que es durante este periodo de edad donde los factores sociales analizados ejercen una importante influencia en la determinación de las oportunidades de participación educativa y laboral que tienen los jóvenes mexicanos. No obstante, lo que no muestra el análisis bivariado es la fuerza de la relación que tiene cada uno de estos factores al interaccionar entre sí; ni tampoco la magnitud de su efecto conjunto en la probabilidad que tienen los

jóvenes de encontrarse en las tres situaciones de interés (estudiar, trabajar y no estudiar ni trabajar). Para dar cuenta de ello, se recurrió a modelos de regresión logística múltiple, cuyos resultados se presentan a continuación.

Probabilidad asociada a los factores relacionados con las oportunidades de participación educativa y laboral de los jóvenes en México: modelos de regresión logística múltiple

Antes de proceder al análisis basado en modelos de regresión, es necesario comprobar el grado de correlación existente entre las variables independientes que se incluyen en los modelos. Lo anterior resulta necesario ya que, como señala Cortés (1997), de existir un alto nivel de correlación entre dos o más variables independientes los resultados de los modelos de regresión pueden presentar sesgos que sobreestimen el efecto de algunas de ellas, lo que, a su vez, inevitablemente genera la posibilidad de llegar a conclusiones erróneas al momento de interpretar los resultados.

Para evitar que el problema anterior se presente, se realizó un análisis de correlación con la finalidad de detectar problemas de colinealidad y un análisis factorial para detectar la existencia de posibles relaciones lineales entre las variables independientes.³

En la tabla 5, se presentan los coeficientes de correlación lineal entre las variables independientes. En esta tabla se aprecia que el coeficiente de correlación más alto se establece entre la variable dummy que corresponde a "soltero" y la que indica la pertenencia al grupo de edad de 25 a 29 años (-0.423); no obstante, como el porcentaje de varianza que comparten (misma que es igual al cuadrado del coeficiente de correlación) es de sólo 0.179, se puede considerar que el grado de correlación es bajo y por lo tanto, no afecta los resultados de los análisis. Asimismo, otros coeficientes de corre-

³Los procedimientos utilizados para corroborar que el grado de correlación lineal entre las variables independientes o explicativas no llegara a afectar los resultados del análisis, son semejantes a los empleados por Cortés al aplicar la misma técnica estadística con el objetivo de estimar la probabilidad de que un hogar fuera pobre o no. Para tener una visión más amplia de los problemas que se presentan al realizar este tipo de análisis, se recomienda consultar a Cortés (1997).

lación altos se presentan en las tres variables correspondientes a la edad, por un lado, y en las tres variables correspondientes al nivel de ingreso familiar, por otro. No obstante, en estos casos el valor de los coeficientes de correlación es todavía más bajo que el descrito anteriormente; por lo tanto, se puede considerar que no hay colinealidad estrecha entre las variables independientes (véase tabla 5).

Tabla 5

MATRIZ DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN LOS MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE

	E1-15 a 19	E2-20 a 24	E3 = 25 a 29	Hombres	Solteros	IF- Medio B	IF- Medio A	IF-Alto	Semiu
A15A19	1.000	-0.394	-0.375	-0.014	0.286	-0.010	0.030	-0.036	0.013
A20A24		1.000	-0.346	0.014	-0.140	-0.027	0.004	0.125	-0.022
A25A26			1.000	-0.017	-0.423	0.019	-0.031	-0.005	-0.031
Hombres				1.000	0.182	-0.078	0.033	0.140	-0.012
Solteros					1.000	-0.060	0.102	0.067	0.015
Medio B						1.000	-0.346	-0.316	0.057
Medio A							1.000	-0.333	-0.034
Alto								1.000	-0.068
Semiu									1.000

En relación con el análisis factorial, esta técnica se utiliza para comprobar que el comportamiento de una variable no sea explicada por el comportamiento de otras variables incluidas en un mismo factor. En este análisis, los valores Eigen (o Eigenvalores) corresponden a la varianza del factor. Si estos valores tienen un valor de cero o cercano a dicho valor, indica que la varianza de las variables incluidas en el factor es cero o próxima a dicho valor; por lo cual, probablemente las variables mantienen una relación lineal y cualquiera de ellas pueden expresar como una combinación lineal de las restantes (véase Cortés, 1997: 144-145). En nuestro caso, se observa que los valores Eigen más cercanos a cero corresponden al factor ocho, por lo cual, las variables incluidas en dicho factor pueden tener relaciones lineales fuertes (véase tabla 6). No obstante, al analizar las cargas o valores factoriales de las variables en dicho factor (véase tabla 7), se observa que

los valores más altos corresponden a las tres variables del nivel de ingreso familiar, relación que ya se había detectado en la tabla 5. En este sentido, se entiende que existe una relación lineal simple entre dichas variables, sin embargo, el hecho de que las cargas o pesos factoriales no sean muy altos (se ubican entre 0.313 y 0.324) permite asumir que este problema no es muy grave; si bien, es conveniente tenerlo presente al interpretar los resultados.

Tabla 6

RESUMEN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL ENTRE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN LOS MODELOS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE

Factor	Eigenvalores	% de variables	% acum.
1	1.783	19.814	19.814
2	1.499	16.651	36.466
3	1.337	14.855	51.321
4	1.270	14.110	65.430
5	0.997	11.076	76.506
6	0.953	10.592	87.099
7	0.627	6.964	94.063
8	0.335	3.721	97.783

Tabla 7

PESOS FACTORIALES DE LAS COMBINACIONES LINEALES ENTRE LAS VARIABLES MÁS PRÓXIMAS A LA COMBINACIÓN LINEAL PERFECTA

Variables	Factor 8
Solteros	-0.008
A15a19	0.115
A25a26	0.107
Alto	0.315
A20a24	0.075
Medio A	0.324
Medio B	0.313
Semiu	0.027
Hombres	-0.040

Después de comprobar que los problemas de colinealidad y la relación lineal entre las variables independientes no sean tan graves como para producir sesgos importantes en los coeficientes de regresión, se asume que es pertinente aplicar los modelos de regresión logística al análisis de estas variables. Por lo tanto, a continuación se presentan los resultados de ajuste de los modelos, el porcentaje de casos correctamente clasificados por los modelos y los coeficientes de regresión que indican el tipo y fuerza de la relación que establece cada variable independiente con respecto a la dependiente.

Para la estimación de los coeficientes de regresión se empleó el programa estadístico SPSS, utilizando el método de estimación por pasos sucesivos (Forward: conditional), el cual va incorporando una variable a la vez al modelo. Inicia incorporando al modelo el valor de la constante de regresión (que corresponde al valor de la variable independiente en ausencia del efecto de las variables independientes incluidas en el modelo) y prosigue agregando las variables independientes al modelo, de acuerdo con su nivel de significación: es decir, incorpora a la que tiene el mayor valor de significación, después la siguiente y así sucesivamente. Es importante señalar que cuando una variable independiente está representada por más de una variable dummy en el modelo, como es el caso de la variable edad y la correspondiente al nivel de ingreso familiar mensual, todas ellas ingresan al modelo de manera conjunta. Por otra parte, conviene advertir que el orden en que ingresan las variables independientes al modelo, puede o no corresponder con el peso explicativo que tiene cada una de ellas sobre el comportamiento de la variable dependiente. Para ello, es necesario conocer el valor de los coeficientes β asociados a cada variable independiente y cuyo signo indica el tipo de relación que establece con la variable independiente, si es positivo (+) indica que esta variable incrementa el valor de la variable dependiente y si es negativo que lo disminuye; por su parte, el coeficiente $exp\beta$, asociado a cada variable independiente indica la razón de ventaja o grado en que aumenta la probabilidad de la variable

dependiente por efecto de la variable independiente, manteniendo constante el valor de las otras variables (Pardo y Ruiz, 2002).

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren estudiando

En la tabla 8, se presenta un resumen de los principales indicadores de ajuste del modelo que procura determinar la probabilidad de que los individuos de la muestra se encuentren estudiando. Debido a que el método elegido para la estimación de los coeficientes de regresión fue el de pasos sucesivos, en primera instancia ingresa al modelo la constante asumiendo que ésta es la única variable explicativa (modelo 1). Posteriormente, se incluirá la variable independiente que presenta la relación más significativa, en este caso es la variable edad; enseguida, se irán incorporando las demás variables y sólo quedarán fuera aquellas que no establezcan una relación significativa con la variable dependiente.

El coeficiente “-2Log. veros” permite conocer la bondad de ajuste del modelo, toma valores pequeños cuando las probabilidades estimadas por el modelo tienden a coincidir con las observadas. En este caso, como el valor de “-2Log. veros” disminuye gradualmente con la inclusión de las variables independientes (pasa de 40'063,703.0 a 23'882,924.2 entre el modelo 1 y el modelo 6), se puede concluir que la incorporación de las variables al modelo final resulta pertinente, ya que mejora la capacidad predictiva del mismo.

El valor de la Ji cuadrada del modelo muestra la ganancia que se logra en la disminución del coeficiente “-2Log. veros” en cada paso; es decir, el cambio al pasar del modelo 1 al 2, del 1 al 3, por ejemplo. En nuestro caso, se observa que en cada paso se logra la reducción del coeficiente “-2Log. veros” con respecto al modelo 1, al mismo tiempo que se incrementa el valor de la Ji cuadrada del modelo; lo que indica que la inclusión de las variables en cada paso contribuye a mejorar el ajuste del modelo.

Por su parte, el renglón de "mejora", indica la ganancia marginal que se logra en la reducción del coeficiente "-2Log. veros" al incluir cada variable independiente, es decir, brinda información sobre la magnitud en que se reduce la distancia entre las probabilidades observadas y estimadas debido a la inclusión de cada variable en el modelo. Por ejemplo, en el modelo 6, la inclusión de la variable "semiurbano" permite la mejora del coeficiente "-2Log. veros" de 40,831, con respecto al modelo anterior (5). En este sentido, debido a que el renglón de "mejora" presenta una reducción gradual, se concluye que el modelo va mejorando su ajuste con la inclusión de cada una de las variables independientes que se van incorporando al modelo en cada paso.

A partir de los resultados obtenidos en estos indicadores, se concluye que el modelo 6 es el que brinda el mejor ajuste (véase tabla 8).

En la tabla 9, se presenta la matriz de clasificación, la cual brinda información sobre la medida en que el modelo de regresión permite clasificar correctamente los casos. Las filas de la tabla representan las categorías de la variable dependiente (estudia y no estudia) a las que realmente pertenecen los sujetos (casos observados), mientras que las columnas representan los casos según los coeficientes estimados por el modelo de regresión (casos predichos). Debido a las características de la muestra, se decidió no incluir el número de casos observados y predichos, sino sólo los porcentajes correspondientes a los mismos. Al respecto, se observa que el modelo de regresión logra clasificar adecuadamente al 80.7 por ciento de los individuos que no estudian y al 81.1 por ciento de los que se encuentran estudiando, teniendo un valor total de predicción de 80.9 por ciento. Con base en estos valores (cercaos al 80 por ciento de casos correctamente clasificados en cada caso), se puede concluir que el modelo es válido, puesto que muestra una capacidad aceptable para clasificar correctamente tanto a los individuos de la muestra que estudian como a los que no estudian (véase tabla 9).

Tabla 8

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

VARIABLES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Constante	-0.0763	-2.4558	-4.0361	-3.9548	-3.6974	-3.6738
Edad						
12 a 14		5.1852	4.3054	4.2881	4.3364	4.3537
15 a 19		3.1990	2.5161	2.4918	2.5186	2.5253
20 a 24		1.6726	1.4187	1.4196	1.3982	1.3971
Solteros			2.4605	2.5503	2.5332	2.5326
Hombres				-0.2831	-0.3155	-0.3167
Ingreso familiar						
IF-Bajo					-0.2367	-0.2199
IF-Medio bajo					-0.3809	-0.3617
IF-Medio alto					-0.3275	-0.3239
Semiurbano						-0.3368
-2Log. veros.	40'063,703.0	26'933,004.7	24'079,969.0	24'005,544.5	23'923,755.2	23'882,924.2
Ji cuadrada residual	13'129,201.2	2'805,390.2	195,494.5	122,027.7	41,084.1	-
Ji cuadrada modelo	13'130,698.4	15'983,734.0	16'058,158.5	16'139,947.8	16'180,778.8	16'180,778.8
Mejora		2,853,035.6	7,4424.5	81,789.3	40,831.0	

Todos los coeficientes son significativos a un nivel de: $\alpha = 0.000$.

Tabla 9

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO (Porcentajes)

		Casos predichos		
		No estudia	Estudia	Total
Casos observados	No estudia	80.7	19.3	
	Estudia	18.9	81.1	
	Total			80.9

Las dos tablas anteriores brindan información sobre el ajuste del modelo y sobre su capacidad de predicción; no obstante, falta conocer el tipo de relación (positiva o negativa) y la magnitud del efecto que tiene cada una de las variables independientes con respecto a la probabilidad de ocurrencia de la variable dependiente; es decir, sobre la probabilidad de estar o no estudiando. Para determinar estas cuestiones, se emplean los coeficientes que aparecen en la tabla 10; sin embargo, antes de proceder a la descripción de los resultados es conveniente explicar el significado de cada uno de ellos.

En la regresión logística, los coeficientes β no se interpretan de manera semejante a los de una regresión usual. En este caso, lo importante tanto de este coeficiente como del coeficiente R , es conocer su signo (positivo o negativo), puesto que ello indica el tipo de relación que establece cada variable independiente con la dependiente. Por ejemplo, el coeficiente de la variable soltero, cuyo signo es positivo, indica que cuando los individuos son solteros aumenta la probabilidad de que se encuentren estudiando en comparación con los que no lo son (casados, personas que viven en unión libre, divorciados o viudos); por su parte, el coeficiente de la variable hombre, cuyo signo es negativo, indica que cuando los individuos son hombres disminuye su probabilidad de estar estudiando en contraste con quienes no lo son (que en este caso son las mujeres).

El coeficiente de *Wald*, es semejante al coeficiente de *T* en una regresión usual, por lo tanto, es necesario conocer este valor con-

juntamente con su nivel de significancia estadística. En nuestro caso, como se observa en la tabla 10, todas las variables tienen una relación significativa con la variable dependiente ($\alpha = 0.000$), por lo cual se considera pertinente su inclusión en el modelo de regresión. Si alguna variable no establece una relación significativa con la variable dependiente, es conveniente no incluirla en el modelo.

El coeficiente $Exp(\beta)$ corresponde al valor exponencial del coeficiente β . Este coeficiente se interpreta como la razón de ventaja de la ocurrencia del suceso dada la variable de que se trate, es decir, representa el cambio proporcional de la ventaja dado el valor del coeficiente. Por ejemplo, el coeficiente $Exp(\beta)$ de la variable soltero, cuyo valor es igual a 12.5861, indica que los solteros tienen 12.5 más probabilidades de encontrarse estudiando en comparación con quienes no lo son; por su parte, el coeficiente para la variable hombre (0.7285) indica que los hombres tienen 0.7 menos probabilidades de estar estudiando en contraste con las mujeres. Cabe advertir que en la primera variable la relación se establece en términos positivos (incremento) y en la segunda en términos negativos (decremento), debido a que el signo de los coeficientes β y R así lo indican (véase tabla 10).

En el caso de las variables edad y nivel de ingreso familiar, que están integradas por más de una variable dummy, los coeficientes se interpretan de forma semejante, pero tomando como referente de comparación la categoría de la variable que se utiliza precisamente como referente y que no se incluyó en el modelo. Por ejemplo, el coeficiente $Exp(\beta)$ correspondiente a la variable dummy edad 12 a 14 años, indica que los individuos pertenecientes a este grupo de edad tienen 77.7 más probabilidades de encontrarse estudiando en comparación con el grupo de edad que sirve de referente (que en este caso corresponde a los individuos entre 25 y 29 años); consecuentemente, el coeficiente correspondiente al grupo de edad de 15 a 19 años, indica que los individuos pertenecientes a este grupo tienen 12.5 más probabilidades de encontrarse estudiando en comparación con el grupo que sirve de referente (25 a 29 años); y finalmente, los individuos pertenecientes al grupo de

20 a 24 años tienen cuatro veces más probabilidades de estar estudiando en comparación con el grupo de 25 a 29 años. Asimismo, en el caso de las variables dummy correspondientes al nivel de ingreso familiar mensual, los coeficientes indican que los individuos de menor nivel de ingreso familiar (hasta 4,211 pesos) tienen 0.8 menos probabilidades de estar estudiando que los individuos del grupo con los ingresos más altos (de 14,040 o más), dado que este grupo corresponde a la categoría que se fijó como referente. Los siguientes grupos (con ingresos de 4,212 a 7,019 pesos y con ingresos de 7,020 a 14,039 pesos) tendrían 0.7 menos probabilidades con respecto al grupo con el nivel de ingreso más alto. Cabe resaltar que la relación implica la reducción de la probabilidad debido al signo negativo que presentan los coeficientes β y R (véase tabla 10).

Resumiendo a partir de la explicación previa, los resultados del modelo aplicado para determinar el efecto de las variables independientes sobre la probabilidad de estar o no estudiando, indican que:

- a) todas las variables independientes incluidas en el modelo establecen una relación significativa con la variable dependiente;
- b) al aumentar la edad de los individuos disminuye la probabilidad de que se encuentren estudiando;
- c) los solteros tienen 12.5 más probabilidades de estar estudiando que los que no lo son;
- d) los hombres tienen 0.7 veces menos probabilidades de estar estudiando que las mujeres;
- e) al aumentar el nivel de ingreso familiar es más probable que los individuos se mantengan estudiando; y
- f) los individuos que habitan en zonas semiurbanas tienen 0.7 veces menos probabilidades de estar estudiando en comparación con los que habitan en zonas urbanas (véase tabla 10).

Tabla 10

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

Variables	β	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(β)
Constante	-3.6738	0.0023	2'465,684	1	0.0000		
Edad			4'272,630	3	0.0000	0.3266	
12 a 14	4.3537	0.0023	2'320,665	1	0.0000	0.2928	77.7636
15 a 19	2.5253	0.0017	2'320,665	1	0.0000	0.2407	12.4947
20 a 24	1.3971	0.0017	687,902	1	0.0000	0.1310	4.0436
Solteros	2.5326	0.0018	1'894,122	1	0.0000	0.2174	12.5861
Hombres	-0.3167	0.0011	89,406	1	0.0000	-0.0472	0.7285
Ingreso familiar			75,726	3	0.0000	0.0435	
Hasta 4,211	-0.2199	0.0016	20,118	1	0.0000	-0.0224	0.8026
De 4,212 a 7,019	-0.3617	0.0015	58,598	1	0.0000	-0.0382	0.6965
De 7,020 a 14,039	-0.3239	0.0014	54,825	1	0.0000	-0.0370	0.7234
Semiurbano	-0.3368	0.0017	40,957	1	0.0000	-0.0320	0.7141

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren trabajando

Los coeficientes del modelo de regresión para estimar el efecto de las variables independientes en la probabilidad de que los jóvenes se encuentren trabajando o no, también muestran que la inclusión de las cinco variables independientes mejora el ajuste del modelo. El coeficiente "-2Log. veros" disminuye su magnitud, según se van introduciendo las variables independientes, por lo que el modelo que logra el mejor ajuste corresponde al modelo 6 (véase tabla 11).

No obstante, la matriz de clasificación muestra que este modelo tiene una menor capacidad para clasificar correctamente a los individuos que trabajan (60.1 por ciento), que a los que no trabajan (87 por ciento). Siendo así que el valor total de predicción del modelo es de 78.8 por ciento (véase tabla 12).

Tabla 11

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Constante	-0.8109	0.3676	-0.3054	-0.0523	0.121	0.1125
Edad						
12 a 14		-5.5839	-5.9625	-5.9315	-5.7004	-5.7096
15 a 19		-1.9784	-2.2384	-2.26	-2.0514	-2.0571
20 a 24		-0.7135	-0.8666	-0.9219	-0.8356	-0.8381
Solteros					-0.4453	-0.4455
Hombres			1.5393	1.4824	1.5752	1.5764
Ingreso familiar						
IF-Bajo				-0.5146	-0.6056	-0.6152
IF-Medio bajo				-0.2656	-0.3235	-0.3376
IF-Medio alto				-0.0737	-0.0722	-0.0791
Semiurbano						0.1784
-2Log. veros.	35'714,015.5	28'324,837.9	25'734,923.1	25'582,163.4	25'443,523.2	25'431,587.1
Ji cuadrada residual	8'404,402.3	2'770,816.4	299,963.7	150,554.2	12,024.4	-
Ji cuadrada modelo		7'389,177.6	9'979,092.4	10'131,852.1	10'270,492.3	10'282,428.4
Mejora			2'589,914.8	152,759.7	138,640.2	11,936.1

Todos los coeficientes son significativos a un nivel de: $\alpha = 0.000$.

Tabla 12

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO (Porcentajes)

		Casos predichos		
		No trabaja	Trabaja	Total
Casos observados	No trabaja	87.0	13.0	
	Trabaja	39.9	60.1	
	Total			78.8

Por su parte, los coeficientes del modelo de regresión logística para determinar el efecto de las variables independientes sobre la probabilidad de estar trabajando, indican que:

- todas las variables independientes incluidas en el modelo establecen una relación significativa con la variable dependiente;
- a menor edad, la probabilidad de que los individuos se encuentren trabajando también es menor;
- los solteros tienen 0.6 menos probabilidades de estar trabajando que los que no lo son;
- los hombres tienen 4.8 veces más probabilidades de estar trabajando que las mujeres;
- la relación entre el nivel de ingreso familiar y la probabilidad que tienen los individuos de encontrarse trabajando muestra una relación inversa a lo esperado, ya que se supondría que un nivel de ingreso bajo influiría para que los jóvenes se incorporaran al mercado de trabajo. No obstante, los resultados muestran que mientras más bajo es el ingreso de las familias, es menos probable que los individuos de la muestra se encuentren trabajando. A manera de explicación, cabe la posibilidad que esta relación se deba precisamente al hecho de que los individuos se encuentran trabajando, lo que, sin duda, influye en que el ingreso familiar sea más alto; y

f) finalmente, se observa que los individuos que habitan en zonas semiurbanas tienen 1.2 veces más probabilidades de estar trabajando que los que habitan en zonas urbanas (véase tabla 13).

Tabla 13
FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD
DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	0.1125	0.0014	6,498	1	0.0000		
Edad			2'706,192	3	0.0000	0.2753	
12 a 14	-5.7096	0.0060	910,151	1	0.0000	-0.1596	0.0033
15 a 19	-2.0571	0.0014	2'116,502	1	0.0000	-0.2434	0.1282
20 a 24	-0.8381	0.0012	504,262	1	0.0000	-0.1188	0.4335
Solteros	-0.4455	0.0012	137,473	1	0.0000	-0.062	0.6405
Hombres	1.5764	0.0011	2'176,490	1	0.0000	0.2469	4.8376
Ingreso familiar			209,103	3	0.0000	0.0765	
Hasta 4,211	-0.6152	0.0015	174,194	1	0.0000	-0.0698	0.5405
De 4,212 a 7,019	-0.3376	0.0014	58,791	1	0.0000	-0.0406	0.7135
De 7,020 a 14,039	-0.0791	0.0013	3,583	1	0.0000	-0.0100	0.9240
Semiurbano	0.1784	0.0016	12,023	1	0.0000	0.0183	1.1953

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes no se encuentren estudiando ni trabajando

También el modelo cuya variable dependiente corresponde a la situación de los individuos que no estudian ni trabajan logró un mejor ajuste al incluir todas las variables (véase tabla 14).

No obstante, la capacidad de identificar correctamente a los individuos que no estudian ni trabajan, es muy baja en el modelo (54.5 por ciento), siendo mayor la probabilidad de identificar a los estudiantes que no se encuentran en esta situación (95.2 por ciento). Así, aunque el modelo total alcanza un porcentaje alto de casos correctamente predichos, es muy impreciso para identificar a los que no estudian ni trabajan (véase tabla 15).

Tabla 14

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE
PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD
DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Constante	-1.3167	-0.0998	0.4221	-0.3492	-0.416	-0.4237
Edad						
12 a 14					-1.322	-1.3352
15 a 19					-0.3278	-0.3357
20 a 24					0.092	0.0858
Solteros					-1.4071	-1.4077
Hombres		-1.9602	-1.8368	-1.8064	-1.6187	-1.6199
Ingreso familiar						
IF-Bajo				1.0046	1.1335	1.1217
IF-Medio bajo				0.9249	1.0135	0.9978
IF-Medio alto				0.6975	0.7168	0.7114
Semiurbano						0.2078
-2Log. veros.	29'841,896.2	25'743,265.3	23'462,060.7	23'027,500.6	22'552,684.6	22'537,499.9
Ji cuadrada residual	6'952,856.0	3'011,991.4	861,632.8	450,818.4	15,447.5	-
Ji cuadrada modelo	4'098,630.9	6,379,835.5	6'814,395.6	7'289,211.6	7'304,396.3	7'304,396.3
Mejora		2,281,204.6	434,560.1	474,816.0	15,184.8	

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$.

Tabla 15

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO

(Porcentajes)

	Casos predichos		Total
	Estudian o trabajan	No estudian ni trabajan	
Casos observados	Estudian o trabajan	4.8	86.6
	No estudian ni trabajan	54.5	
	Total		

Los coeficientes del modelo de regresión logística para determinar el efecto de las variables independientes sobre la probabilidad de no estar estudiando ni trabajando, indican que:

- todas las variables independientes incluidas en el modelo establecen una relación significativa con la variable dependiente;
- la edad no guarda una relación lineal con respecto a la probabilidad de no estar estudiando ni trabajando. En los grupos de edad de 12 a 14 años y 15 a 19 años, es menor la probabilidad de que se encuentren en esta situación en contraste con el grupo de edad de 25 a 29 años; sin embargo, el grupo de edad de 20 a 24 años es el grupo que presenta la mayor probabilidad de no estar estudiando ni trabajando. Lo anterior, probablemente se debe a que la edad de 20 a 24 años coincide con la etapa reproductiva de las mujeres, influyendo en su retiro del estudio y del trabajo;
- los solteros tienen 0.2 menos probabilidades de no encontrarse estudiando ni trabajando que quienes están unidos o alguna vez lo han estado;
- los hombres tienen 0.20 veces menos probabilidades de no encontrarse estudiando o trabajando;
- cuanto menor es el ingreso de las familias, es más probable que los individuos no se encuentren estudiando o trabajando;

f) los individuos que habitan en zonas semiurbanas tienen 1.2 más probabilidades de no encontrarse estudiando o trabajando en contraste con los que habitan en zonas urbanas (véase tabla 16).

Tabla 16

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-0.4237	0.0017	63,946	1	0.0000		
Edad			408,507	3	0.0000	0.117	
12 a 14	-1.3352	0.0023	326,805	1	0.0000	-0.1046	0.2631
15 a 19	-0.3357	0.0016	45,617	1	0.0000	-0.0391	0.7148
20 a 24	0.0858	0.0013	4,056	1	0.0000	0.0117	1.0895
Solteros	-1.4077	0.0013	1'222,732	1	0.0000	-0.2024	0.2447
Hombres	-1.6199	0.0012	1'783,552	1	0.0000	-0.2445	0.1979
Ingreso familiar			476,864	3	0.0000	0.1264	
Hasta 4,211	1.1217	0.0017	432,567	1	0.0000	0.1204	3.0699
De 4,212 a 7,019	0.9978	0.0017	336,482	1	0.0000	0.1062	2.7124
De 7,020 a 14,039	0.7114	0.0018	163,619	1	0.0000	0.0740	2.0369
Semiurbano	0.2078	0.0017	15,424	1	0.0000	0.0227	1.2309

Resultados por género

A lo largo del análisis, se pudo percibir que el género de los individuos implicaba formas diferentes de relación entre las variables incluidas en los modelos. Por ello, se consideró pertinente aplicar modelos de regresión para hombres y mujeres, tratando de apreciar con mayor precisión la forma como se establecía este tipo de relaciones.⁴

En los modelos de regresión que se aplicaron para cada género (tres para cada uno) se observa que según se introducen las variables independientes (edad, estado civil, ingreso familiar y

⁴Considerando que en la presentación de los resultados para la muestra total el lector habrá podido familiarizarse con la forma de interpretar las tablas que concentran los resultados más importantes, a continuación sólo se comentan los hallazgos más relevantes obtenidos en los modelos y se remite al lector a revisar las tablas en el anexo 1.

zona de residencia) mejora su ajuste; es decir, se reduce la magnitud del coeficiente “-2Log. veros”. Lo anterior implica que el mejor modelo es el que incluye a las cuatro variables consideradas (véanse tablas 2, 5, 8, 11, 14 y 17, en el anexo 1).

No obstante, la precisión de los modelos para pronosticar correctamente a los individuos en las tres situaciones consideradas muestra diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados indican que tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, las cuatro variables incluidas en los modelos (edad, estado civil, ingreso familiar y zona de residencia) permiten una mejor identificación de los individuos que se encuentran estudiando (78.4 y 84.6 por ciento, respectivamente). Resulta menor su capacidad para identificar a los hombres que trabajan, así como a las mujeres que no estudian ni trabajan (63 y 67.4 por ciento, correspondientemente). Pero, es nula su capacidad para predecir correctamente la situación de los hombres que no estudian ni trabajan, así como la situación de las mujeres que trabajan (0 y 3.7 por ciento, respectivamente). En este último caso, habría que explorar la influencia de otro tipo de factores para determinar la situación de los hombres que no estudian ni trabajan y de las mujeres que trabajan (véanse tablas 18, 21, 24, 27, 30 y 33, en el anexo 1).

Los aspectos más relevantes de la relación que se establece entre las variables independientes con respecto a las tres situaciones de actividad de hombres y mujeres, se resumen a continuación:

- Modelo para estimar la probabilidad de estar estudiando
 - a) En ambos modelos (hombres y mujeres) todas las variables independientes establecen relaciones significativas con la variable dependiente.
 - b) La edad guarda una relación semejante para hombres y mujeres. Al aumentar la edad, disminuye la probabilidad de que los individuos se encuentren estudiando; sin embargo, el efecto es mucho mayor en el caso de los hombres. Por ejemplo, los hombres del grupo de edad de 12 a 14 años tienen 105 veces más probabilidades de estar estudiando que los hombres del grupo de edad de 25 a 29 años; mientras que

esta relación es de 53 veces más para el caso de las mujeres. No obstante, conforme avanza el rango de edad las cosas tienden a nivelarse un poco, puesto que los hombres del grupo de edad de 20 a 24 años tienen 5.8 veces más probabilidades de estar estudiando con respecto al grupo de mayor edad y las mujeres 2.7 veces.

c) El estado civil también tiene un efecto diferente en hombres y mujeres. Las mujeres solteras tienen 16 veces más probabilidades de estar estudiando que las que viven o han vivido en pareja; mientras que esta relación es sólo siete veces mayor para el caso de los hombres que se mantienen solteros.

d) El ingreso familiar también muestra una relación diferente para hombres y mujeres. Mientras que los hombres cuyas familias obtienen los ingresos más bajos son los que tienen más probabilidades de encontrarse estudiando, en el caso de las mujeres la probabilidad de encontrarse estudiando es más alta para aquellas cuyas familias obtienen los ingresos más elevados.

f) El efecto de la zona de residencia es muy semejante en hombres y mujeres. En ambos casos los que habitan en zonas urbanas tienen más probabilidades de encontrarse estudiando en comparación con los que habitan en zonas semiurbanas (0.8 y 0.6 veces más posibilidades, respectivamente) (véanse tablas 12 y 13, en el anexo 1).

- Modelo para estimar la probabilidad de estar trabajando
 - a) También en ambos modelos, todas las variables independientes tienen relaciones significativas con la variable dependiente.
 - b) Según aumenta la edad de hombres y mujeres se incrementa la probabilidad de que se encuentren trabajando; si bien, esta relación es más pronunciada en el caso de las mujeres.
 - c) El hecho de que las mujeres se mantengan solteras aumenta la probabilidad de que se encuentren trabajando (1.6 veces más) y, a su vez, es mayor que en el caso de los hombres (0.1 veces más).
 - d) El ingreso familiar tiene relación con la participación en el trabajo. Cuanto mayores son los ingresos familiares, tanto mayor es la probabilidad de que hombres y mujeres se en-

cuentren trabajando. Es pertinente señalar nuevamente, que el hecho de que los individuos trabajen puede ser la causa de que sus familias obtengan mayores ingresos.

f) El efecto de la zona de residencia es diferente para hombres y mujeres. Los hombres que habitan en zonas semiurbanas tienen 1.5 veces más probabilidades de estar trabajando; mientras que las mujeres que habitan en estas zonas, tienen 0.9 veces menos probabilidades de estar trabajando que quienes habitan en zonas urbanas (véanse tablas 5 y 6, en el anexo 1).

- Modelo para estimar la probabilidad de no estar estudiando ni trabajando

a) En los dos modelos todas las variables independientes tienen relaciones significativas con la variable dependiente.

b) En el caso de los hombres, no hay una tendencia lineal entre la edad y la probabilidad de no estudiar ni trabajar, ya que la menor probabilidad de encontrarse en esta situación se presenta en los grupos de menor edad (0.5 veces más para los jóvenes de 12 a 14 y 0.8 veces más para los de 15 a 19 años, con respecto al grupo de 25 a 29 años); en tanto que la mayor probabilidad corresponde al grupo de edad de 20 a 24 años (1.0 veces más probabilidades que los del grupo de edad de 25 a 29 años). En el caso de las mujeres, sí se establece una relación lineal entre las variables, de manera que la probabilidad de encontrarse en la situación de no estudiar ni trabajar se incrementa conforme aumenta su edad.

c) Los hombres tienen 3.3 veces más probabilidades de encontrarse sin estudiar ni trabajar cuando son solteros que los que viven o han vivido en pareja. Lo contrario ocurre en el caso de las mujeres, ya que las solteras tienen 0.10 veces menos probabilidades de encontrarse en esta situación.

d) El nivel de ingreso familiar tampoco establece una relación específica con la situación de estar fuera del estudio y el trabajo en el caso de los hombres, ya que los que tienen menos probabilidad de encontrarse en esta situación son los hombres cuyas familias tienen los ingresos más altos, en tanto que la mayor probabilidad corresponde a los que se ubican

en un nivel de ingreso medio bajo. Para las mujeres, la relación entre estas variables es más lineal, se observa que a medida que disminuye el nivel de ingreso familiar, es más probable que las mujeres no estudien ni trabajen.

e) Finalmente, el efecto de la zona de residencia es diferente entre hombres y mujeres. Mientras que para los hombres que habitan en zonas semiurbanas se disminuye la probabilidad (0.7 veces) de encontrarse sin estudiar ni trabajar; para las mujeres que habitan en estas zonas aumenta la probabilidad de encontrarse en dicha situación 1.6 veces con respecto a las que habitan en zonas urbanas (véanse tablas 10 y 18, en el anexo 1).

En suma, los resultados de los modelos de regresión permitieron observar el tipo de relaciones que se establecen entre las variables independientes con respecto a las dependientes; las cuales generalmente siguieron la tendencia esperada. No obstante, también se pudo observar que las relaciones que establecen algunas de las variables resultan diferentes para hombres y mujeres, e incluso se presenta el caso de que las variables independientes (edad, estado civil, nivel de ingreso familiar y zona de residencia) son insuficientes para explicar la situación de los hombres que no estudian ni trabajan; así como el de las mujeres que trabajan. Los modelos más confiables; es decir, aquellos que presentan los coeficientes que permiten pronosticar con mayor precisión la situación de los individuos fueron los que identifican a los individuos que se mantienen estudiando, tanto para el caso de la muestra total como para las submuestras de hombres y mujeres; sin embargo, no debe olvidarse que se lograron percibir algunas diferencias en el tipo de relaciones que se establecen para hombres y mujeres.

Estimación de los coeficientes de probabilidad asociada a los factores en los modelos de regresión logística múltiple

Hasta aquí, se ha logrado establecer el tipo de relación (negativa y positiva) y el efecto unitario que tienen cada una de las

variables independientes sobre las dependientes; no obstante, falta por establecer el efecto conjunto que tienen estas variables en la probabilidad de que los jóvenes se encuentren en alguna de las tres situaciones de interés. Por ello, a partir de los coeficientes β obtenidos en los modelos y utilizando la ecuación número 2, a continuación se estimará la probabilidad asociada al conjunto de variables independientes cuyo efecto agregado genera las condiciones menos favorables y las más favorables para que los jóvenes se encuentren: estudiando, trabajando o no estudien ni trabajen. La estimación se realizará tanto para la muestra total como para ambos géneros; además, con la intención de conocer su efecto en los jóvenes, se estimarán los coeficientes de probabilidad para cada uno de los cuatro grupos de edad considerados.

Cálculo de la probabilidad pronosticada por los modelos: muestra total

Con el propósito de que el lector pueda seguir el procedimiento seguido en la estimación, a continuación se detallará este procedimiento tomando como ejemplo los resultados del modelo orientado a la probabilidad de que un individuo se encuentre estudiando, en el caso de la muestra total. Posteriormente, considerando que el lector se familiarizó con el procedimiento sólo se destacarán los resultados más relevantes de los otros modelos.

Utilizando la ecuación 2, para estimar la menor probabilidad que puede tener un individuo de encontrarse estudiando tenemos que:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 Ed1 + \beta_2 Ed2 + \beta_3 Ed3 + \beta_4 Hom + \beta_5 Sol + \beta_6 JF-B + \beta_7 JF-MB + \beta_8 JF-MA + \beta_9 SemiU)}}$$

Para el modelo cuya variable dependiente fue la situación de: 1 = Estudia y 0 = No estudia; se sustituyen los coeficientes β por los obtenidos en el modelo para las siguientes variables: constante ($\beta = -3.6738$); edad: 12 a 14 años = 1 ($\beta = 4.3537$); género: hombre = 1 ($\beta = -0.3167$); estado civil: soltero = 0 ($\beta = 2.5326$); ingreso familiar: medio bajo = 1 ($\beta = -0.3617$); y zona de residencia: semiurbana = 1 ($\beta = -0.3336$).

Sustituyendo tenemos:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-((-3.6738) + (4.3537(1)) + (-0.3167(1)) + (2.5326(0)) + (-0.3617(1)) + (-0.3336(1))}}$$

Resolviendo:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(-0.3353)}} = 0.4170$$

En términos de porcentaje, por lo tanto, la menor probabilidad de encontrarse estudiando para los niños de 12 a 14 años de edad es: 42 por ciento.

Utilizando la misma ecuación, los resultados para el mismo grupo de edad pero con las condiciones más favorables para encontrarse estudiando, tenemos:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-((-3.6738) + (4.3537(1)) + (-0.3167(0)) + (2.5326(1)) + (0(1)) + (-0.3336(0))}}$$

Resolviendo:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(3.2125)}} = 0.9613$$

En términos de porcentaje, la mayor probabilidad de encontrarse estudiando para los niños de 12 a 14 años de edad es: 96 por ciento.

En este sentido la diferencia en la probabilidad de que un niño de 12 a 14 años se encuentre estudiando es de 56 por ciento. La menor probabilidad (42 por ciento) corresponde a los niños de esta edad cuyo género es masculino, están unidos o alguna vez estuvieron unidos, su familia tiene un nivel de ingreso medio bajo (de 4,212 a 7,019 pesos) y habitan en zonas semiurbanas. Por su parte, la mayor probabilidad de encontrarse estudiando (96 por ciento) corresponde a los niños de esta edad cuyo género es femenino, son solteras, su familia tiene un nivel de ingreso alto (14,040 o más) y habitan en zonas urbanas.

La diferencia en la probabilidad de estar estudiando, sin embargo, se incrementa considerablemente al llegar a la juventud. Para el grupo de edad de 15 a 19 años, la diferencia asciende a 70 por ciento. Los jóvenes que cubren las condiciones menos favorables para estar estudiando (que son las mismas del caso anterior) tienen sólo 10 por ciento de probabilidad de estar estudiando; mientras que los que cubren las más favorables, su probabilidad es de 80 por ciento. En el siguiente grupo de edad (20 a 24 años), la probabilidad para los individuos que cubren las condiciones menos favorables es de sólo 4 por ciento, mientras que para los que tienen las condiciones más favorables es de 56 por ciento, la diferencia, por lo tanto, es de 52 por ciento.

En los primeros años de edad adulta, la diferencia entre los más y menos favorecidos disminuye a 23 por ciento; para los menos favorecidos es de apenas 1 por ciento y para los más favorecidos de 24 por ciento.

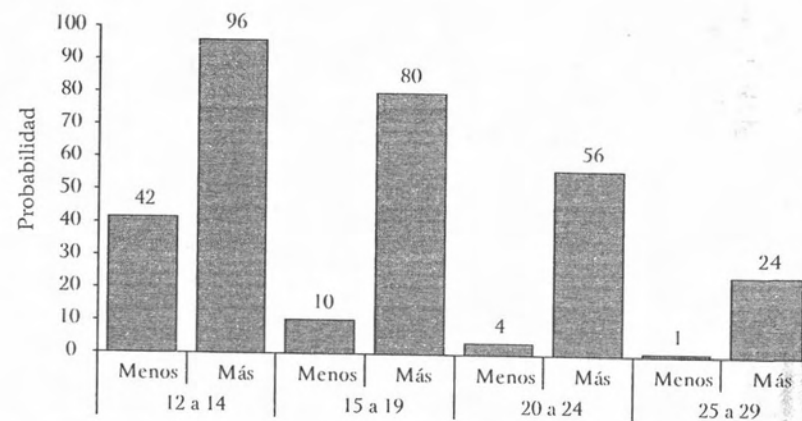
Al interpretar estos resultados, sin embargo, se enfatiza la necesidad de considerar la información de la página 241 ya que ella es la que permite tener presente que la diferencia en la probabilidad de estar estudiando para el grupo de 12 a 14 años, sólo afecta a una pequeña proporción de individuos ya que a esta edad la amplia mayoría de los individuos se mantiene estudiando. En este sentido, cabe resaltar que durante la juventud es cuando las variables independientes marcan la mayor diferencia en la probabilidad que tienen los jóvenes para mantenerse estudiando y además, afecta a una mayor proporción de individuos. Asimismo, conviene recordar que los coeficientes del modelo tienen una precisión aceptable para clasificar correctamente a los individuos que se encuentran estudiando en función de las variables independientes incluidas en el mismo (véase gráfica 12).

En el caso del trabajo, al aumentar la edad de los individuos se incrementa la probabilidad de que éstos trabajen y también la diferencia entre los que lo hacen y quienes no. La diferencia inicia en los primeros años de la juventud y se amplía al llegar a la edad adulta; y en los grupos de mayor edad (20 a 24 años y 25 a 29 años) es donde se presenta la mayor diferencia en la probabilidad de encon-

trarse trabajando (60 y 59 por ciento, respectivamente) dependiendo de las variables independientes consideradas en el análisis. En este caso, las mujeres, que se mantienen solteras, con ingresos familiares bajos y que habitan en zonas urbanas son quienes tienen menos probabilidad de estar trabajando; en contraste, los hombres, que viven o han vivido en pareja, con ingresos familiares altos y que habitan en zonas semiurbanas son los que presentan la mayor probabilidad de estar trabajando. No obstante, este modelo tiene menor capacidad (60 por ciento) que el anterior para identificar correctamente a los individuos que trabajan a partir del comportamiento de las variables independientes (véase gráfica 13).

Gráfica 12

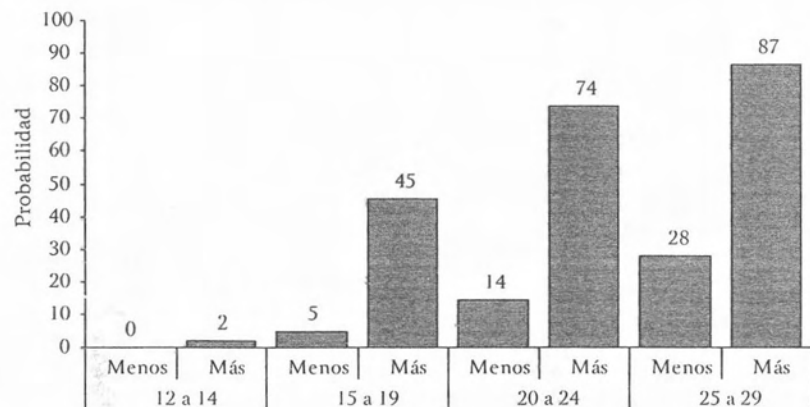
PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE (Muestra total)



Probabilidad	=	Género	+	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: estudian
<Probabilidad	=	Hombres	+	Unidos o AVU	+	Medio Bajo	+	Semiurbano	81.1
>Probabilidad	=	Mujeres	+	Solteras	+	Alto	+	Urbano	

Gráfica 13

PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE. (Muestra total)

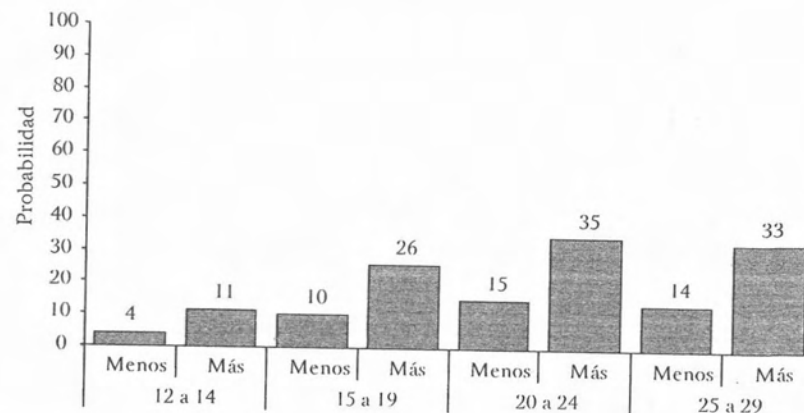


Probabilidad	=	Género	+	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: trabajan
< Probabilidad	=	Mujeres	+	Solteras	+	Bajo	+	Urbano	60.1
> Probabilidad	=	Hombres	+	Unidos o vu	+	Alto	+	Semiurbano	

El modelo cuya variable dependiente refiere a la situación de los individuos que no estudian ni trabajan, es el que tiene el menor nivel de clasificación correcta (54.5 por ciento). En esta situación de actividad, los individuos que muestran la menor probabilidad de encontrarse sin estudiar ni trabajar corresponde a quienes son mujeres, solteras, cuyas familias tienen ingreso bajo y habitan en zonas urbanas; y quienes muestran la mayor probabilidad son los hombres, que viven unidos o han vivido unidos, tienen ingreso familiar alto y habitan en zonas semiurbanas. Asimismo, se observa que la probabilidad de encontrarse en esta situación aumenta con la edad, así como también la diferencia que se establece entre los individuos (véase gráfica 14).

Gráfica 14

PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE. (Muestra total)



Probabilidad	=	Género	+	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: no estudian ni trabajan
< Probabilidad	=	Mujeres	+	Solteras	+	Bajo	+	Urbano	54.5
> Probabilidad	=	Hombres	+	Unidos o vu	+	Alto	+	Semiurbano	

Cabe advertir, que los resultados que se derivan de los dos últimos modelos resultan diferentes a la tendencia esperada, conforme a las relaciones que se conocen entre las variables independientes y dependientes; no obstante, su bajo poder de clasificación correcta, así como el análisis realizado más adelante para el caso de hombres y mujeres, permite conocer con mayor detalle y precisión la forma como se relacionan las variables que influyen sobre las dos condiciones de actividad.

Cálculo de la probabilidad pronosticada por los modelos: hombres y mujeres

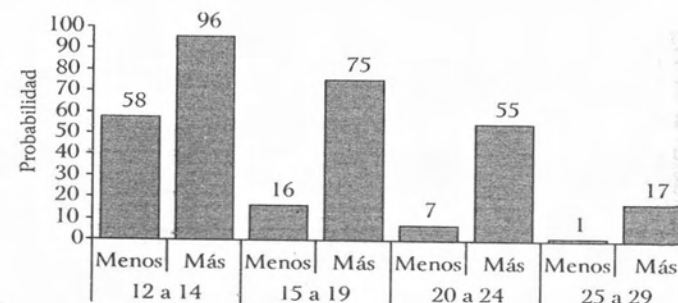
Con respecto a los hombres, la diferencia en la probabilidad de que un niño de 12 a 14 años se encuentre estudiando es de 38 por ciento. La menor probabilidad (58 por ciento) corresponde a los niños de esta edad que están unidos o alguna vez estuvieron unidos, su familia tiene un nivel de ingreso medio bajo (de 4,212 a 7,019 pesos) y habitan en zonas semiurbanas. Por su parte, la mayor probabilidad de encontrarse estudiando (96 por ciento) corresponde a los niños de esta edad que son solteros, su familia tiene un nivel de ingreso alto (14,040 o más) y habitan en zonas urbanas. De acuerdo con estas características, la mayor diferencia entre la probabilidad que tienen los hombres de estar estudiando se establece en la juventud, en el grupo de 15 a 19 años la diferencia es de 59 por ciento y en el grupo de 20 a 24 años es de 48 por ciento. En los primeros años de edad adulta (25 a 29 años) desciende bruscamente la probabilidad de que los jóvenes se encuentren estudiando, y con ello también la diferencia que se establece según las variables consideradas (véase gráfica 15).

Un aspecto que llama la atención entre el modelo de hombres y mujeres, es que la diferencia en la probabilidad de que se encuentren estudiando es mucho mayor en las mujeres. Diferencia que se mantiene por arriba de la de los hombres en los cuatro grupos de edad; si bien, la diferencia más amplia se ubica en el grupo de las niñas (12 a 14 años) donde es de 70 por ciento y en el de las jóvenes de 15 a 19 años donde es de 75 por ciento. Las mujeres que viven o han vivido en pareja, que tienen un ingreso bajo y habitan en zonas semiurbanas tienen las peores posibilidades para estudiar; mientras que las mejores son para las mujeres que se mantienen solteras, sus familias tienen un ingreso alto y habitan en zonas urbanas. Cabe destacar que las características que determinan las menores y mayores probabilidades de encontrarse estudiando son más determinantes para las mujeres que para los hombres; además de que la capacidad del modelo para identificar adecuadamente a las mujeres que estudian es más alta (85.1 por ciento para las mujeres y 78.4 por ciento, para los hombres) (véanse gráficas 15 y 16).

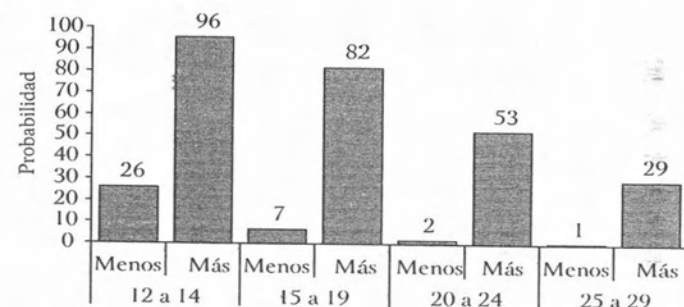
Gráficas 15 y 16

PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE

Mujeres



Hombres



	Probabilidad	=	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: estudian
Hombres	<Probabilidad	=	Unidos o AVU	+	Medio bajo	+	Semiurbano	78.4
	>Probabilidad	=	Solteros	+	Bajo	+	Urbano	
Mujeres	Probabilidad	=	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: estudian
	<Probabilidad	=	Unidas o AVU	+	Bajo	+	Semiurbano	85.1
>Probabilidad	=	Solteras	+	Alto	+	Urbano		

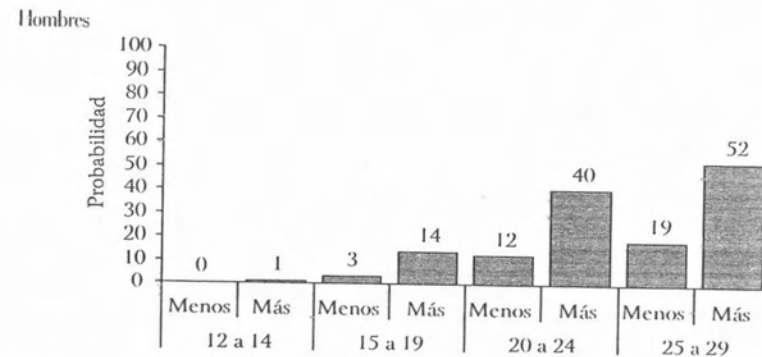
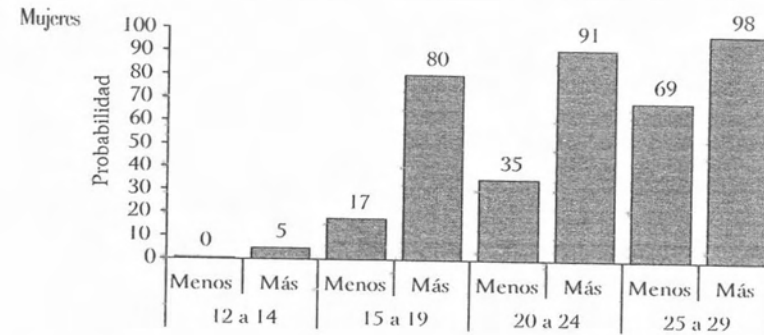
En comparación con las mujeres, los hombres aumentan en mayor medida su probabilidad de encontrarse trabajando según se incrementa su edad. En la niñez la mayor probabilidad de que los hombres se encuentren trabajando es de 5 por ciento, mientras que en los primeros años de su vida adulta la probabilidad alcanza el 98 por ciento. Durante la juventud es cuando se establece la mayor diferencia en la posibilidad de encontrarse o no trabajando, según las características analizadas. La diferencia es de 63 por ciento en el grupo de 15 a 19 años, y de 56 por ciento en el grupo de 20 a 24 años. Ser soltero, tener un ingreso familiar bajo y vivir en zonas urbanas, son las características que disminuyen la probabilidad de estar trabajando; mientras que estar unido o alguna vez unido, tener ingreso familiar alto y vivir en una zona semiurbana aumentan la probabilidad de trabajar.

No obstante, es importante subrayar la menor capacidad que tiene este modelo con respecto a los anteriores de clasificar adecuadamente a los individuos que trabajan (63 por ciento); si bien, tiene un marcado contraste con respecto al modelo correspondiente a las mujeres, cuya capacidad de pronosticar es prácticamente nula (3.7 por ciento). Ello indica que en el caso de las mujeres, las variables incluidas en el modelo tienen muy poco efecto para explicar la participación laboral de las mujeres (véanse gráficas 17 y 18).

Los modelos para identificar la situación de los individuos que no estudian ni trabajan tienen un comportamiento contrario a los anteriores, puesto que el modelo correspondiente a las mujeres muestra una capacidad de predicción de 67.4 por ciento, mientras que el de los hombres tiene una capacidad nula (0 por ciento) para identificar a los individuos que no estudian ni trabajan. Lo anterior indica que si bien las variables independientes tienen cierta capacidad para explicar la situación de las mujeres que no estudian ni trabajan, éstas no muestran la misma relación en el caso de los hombres; de manera que, su situación debe explicarse a través de otros factores que no fueron incluidos en los modelos (véanse gráficas 19 y 20).

Gráficas 17 y 18

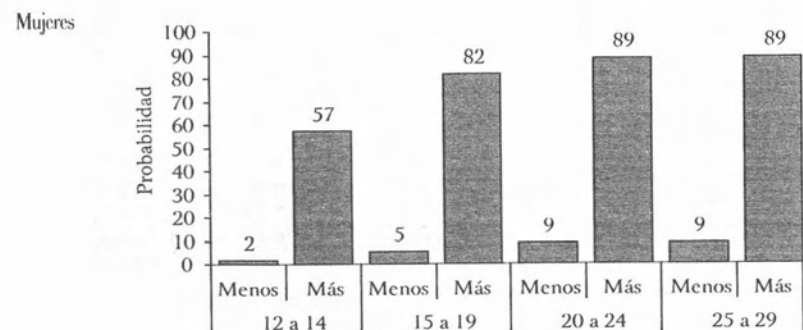
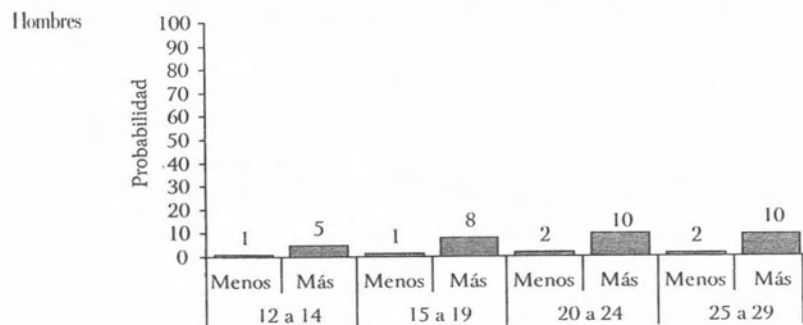
PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE



Hombres		Probabilidad			% de casos correctamente clasificados: trabajan
=	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	
< Probabilidad	Solteros	+	Bajo	+	Urbano
> Probabilidad	Unidos o AVU	+	Alto	+	Semiurbano
					63
Mujeres		Probabilidad			% de casos correctamente clasificados: trabajan
=	Estado civil	+	Ingreso familiar	+	
< Probabilidad	Unidas o AVU	+	Bajo	+	Semiurbano
> Probabilidad	Solteras	+	Alto	+	Urbano
					3.7

Gráficas 19 y 20

PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO, SEGÚN LOS COEFICIENTES DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE



En el caso de las mujeres, por otra parte, es de llamar la atención la gran diferencia que se establece en la probabilidad de no estar estudiando ni trabajando de acuerdo con las variables independientes. Diferencia que es de 55 por ciento en el grupo de edad de 12 a 14 años, llega a 77 por ciento en el grupo de edad de 15 a 19 años, y resulta de 80 por ciento para los dos grupos de mayor edad (20 a 24 años y 25 a 29 años). Por lo tanto, el hecho de que las mujeres vivan o hayan vivido en pareja, sus familias tengan un ingreso bajo y habiten en zonas semiurbanas resulta ampliamente determinante para que queden excluidas de los dos ámbitos principales de participación social. Por el contrario, el hecho de que se mantengan solteras, sus familias tengan ingresos altos y habiten en zonas urbanas disminuye ampliamente la probabilidad de que se encuentren en esta situación y, en consecuencia, incrementa las correspondientes a que se encuentren estudiando o trabajando (véase gráfica 20).

En términos generales, los modelos permitieron estimar el efecto conjunto de los factores que inciden favorable o desfavorablemente en la probabilidad de que los sujetos se encuentren en las tres situaciones analizadas. Al respecto, se pudo determinar que el mejor modelo corresponde al que procura estimar la probabilidad de encontrarse estudiando; mientras que el modelo orientado a determinar la probabilidad de que los individuos se encuentren trabajando resulta particularmente válido para los hombres pero no para las mujeres; lo contrario ocurre con el modelo que procura determinar la situación de los individuos que no estudian ni trabajan, el cual resulta más pertinente para las mujeres pero no para los hombres.

El efecto conjunto de las variables marca una amplia diferencia en la probabilidad que tienen los individuos para acceder tanto a la educación como al trabajo. Con respecto a la educación, la mayor diferencia en la probabilidad de estar estudiando es cercana a 60 por ciento para los hombres y llega a ser de hasta 75 por ciento en el caso de las mujeres. Por su parte, la mayor diferencia en la probabilidad de acceder al trabajo es de 63 por ciento en el caso de los hombres entre 15 y 19 años, mientras que para las

Hombres	Probabilidad	= Estado civil	+ Ingreso familiar	+ Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: no estudian ni trabajan
< Probabilidad	= Unidos o AVU	+ Alto	+ Semiurbano	0	
> Probabilidad	= Solteros	+ Bajo	+ Urbano		

Mujeres	Probabilidad	= Estado Civil	+ Ingreso familiar	+ Zona residencial	% de casos correctamente clasificados: no estudian ni trabajan
< Probabilidad	= Solteras	+ Alto	+ Urbano	67.4	
> Probabilidad	= Unidas o AVU	+ Bajo	+ Semiurbano		

mujeres, como se ha señalado, el modelo no resultó adecuado para discriminar su situación. A su vez, el modelo orientado a identificar a los sujetos que no estudian ni trabajan resultó particularmente más adecuado para las mujeres y nada apropiado para los hombres, identificando una diferencia cercana a 80 por ciento entre las mujeres en relación con la probabilidad de encontrarse en esta situación.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La posibilidad de transitar entre las distintas posiciones de la estructura social con base en los méritos personales es, al menos en principio, uno de los principales valores sobre los que se sustenta la sociedad capitalista. No obstante que, desde hace tiempo, la investigación social ha brindado sobradas evidencias de la existencia de diversos factores sociales que limitan las posibilidades que tienen los diversos grupos sociales para aprovechar los mecanismos de movilidad social (véase por ejemplo: Coleman, 1966; Jencks y Bane, 1980; Boudon, 1983), el discurso se ha mantenido a través de los años.

Bajo el principio de justicia social, usualmente los estados capitalistas modernos realizan diversas acciones que procuran ampliar las oportunidades de participación de los diversos grupos sociales, principalmente de aquellos que presentan los rezagos económicos y sociales que los ubican en la parte más baja de la estructura social. En este sentido, además de concebirse a la educación como un fin en sí misma, se le adjudica un fin instrumental que posibilita a los individuos que la reciben el tener un marco más amplio de oportunidades para desarrollarse socialmente (Sen, 2000; Reimers, 2000). Al respecto, son abundantes las evidencias que muestran que las personas más educadas tienen mayores oportunidades de participar en el sector laboral, y ahí, de obtener mejores ocupaciones e ingresos económicos más altos. Por lo tanto, lograr la igualdad de oportunidades educativas constituye un eje fundamental de la política pública en diversos

países; no obstante, como se ha observado en diversos estudios, la posibilidad que tienen los distintos grupos de acceder, avanzar y concluir exitosamente los diferentes ciclos y niveles escolares se encuentra fuertemente influido por diversos factores sociales (Reimers, 2000). Mismos que se constituyen en factores de desigualdad en la medida que actúan potenciando o limitando las oportunidades educativas de los individuos.

En el caso del trabajo que se presenta, se observó que los factores de desigualdad pueden influir de manera independiente, pero su efecto conjunto incrementa las diferencias en la posibilidad que tienen los individuos de participar en dos de los principales mecanismos de movilidad social: la educación y el trabajo. Al respecto, se aprecia que aun cuando a la edad de 12 a 14 años son pequeñas las diferencias que se presentan en la situación de actividad de los individuos, puesto que la amplia mayoría de ellos se mantiene estudiando, es durante el periodo de la juventud cuando afrontan un panorama muy diferenciado de oportunidades. Principalmente en los primeros años de la juventud (15 a 19 años), es cuando factores tales como: el género, el estado civil, el ingreso familiar y la zona de residencia ejercen una fuerte influencia para que los jóvenes se encuentren en alguna de las situaciones analizadas: estudiando, trabajando o fuera de estas dos actividades de participación social.

El efecto conjunto de las variables analizadas muestra que durante este periodo de edad, los jóvenes con las características más favorables (solteros, con un ingreso familiar bajo y que habitan en zonas urbanas) pueden tener hasta un 60 por ciento más de posibilidades de mantenerse estudiando, mientras que este porcentaje llega a ser hasta de 75 por ciento en el caso de las mujeres con determinadas características (solteras, ingreso familiar alto y habitan en zonas urbanas). El panorama es desalentador para los jóvenes (hombres y mujeres) que no comparten estas características. Asimismo, en el caso del trabajo, los hombres que tienen determinado tipo de características (viven o han vivido en pareja, tienen un ingreso familiar alto y viven en zonas semiurbanas) pueden llegar a tener hasta un 63 por ciento más de po-

sibilidades de participar en el trabajo que los jóvenes que no las comparten. Por su parte, las mujeres, quienes particularmente tienen las mayores probabilidades de quedar fuera de las oportunidades educativas y laborales, llegan a presentar hasta 80 por ciento más de probabilidades de estar en esta situación si comparan características tales como: vivir o haber vivido en pareja, ingresos familiares bajos y habitar en zonas semiurbanas).

De esta forma, durante la juventud es cuando se presenta este proceso de diferenciación en las posibilidades de participación social de la población, ya que ciertas características adscriptivas y sociales delimitan su horizonte de posibilidades de participar en la educación y el trabajo. Por ello, aunque es menester atacar los factores de desigualdad desde la primera infancia, durante esta etapa de la vida, cuando se hace más evidente la diferencia de oportunidades que tienen los jóvenes, es fundamental implementar medidas que contribuyan a contrarrestar el efecto adverso de estas variables que restringen sus posibilidades de desarrollo social.

Debido al carácter instrumental de la educación, resulta esencial ampliar las oportunidades educativas que afrontan los jóvenes. Pues, aunque se puede concebir como un gran logro del Estado el hecho de que la mayor parte de la población se mantiene en el sistema escolar casi hasta la edad normativa en la que deben concluir su educación básica (15 años de edad), la propia ampliación de la escolaridad de la población implica un proceso que hace necesario acceder a mayores niveles educativos para asegurar la participación social de los jóvenes. Este fenómeno que ha sido definido como credencialismo o devaluación de credenciales educativas, implica que generacionalmente la población se enfrenta de manera creciente a la necesidad de acceder a mayores niveles educativos para asegurar una mejor posición en el mercado de trabajo. En este sentido, la ampliación de oportunidades educativas debe considerar este aspecto y procurar el acceso a los niveles educativos que aseguren que la población pueda acceder a oportunidades laborales que los ubiquen por arriba de los umbrales de la pobreza.

En este sentido, resulta fundamental extender las oportunidades de escolaridad posbásica a los hombres y mujeres, princi-

palmente a aquellos que habitan en las zonas menos urbanizadas. Lo anterior, resulta especialmente importante en el caso de las mujeres, ya que ellas son las que disminuyen más drásticamente sus posibilidades de participar en la educación y el trabajo durante los años de juventud. Es menester, que conjuntamente con la ampliación de la oferta educativa, también se amplíen sistemas de apoyo (como los programas de becas) que permitan a los jóvenes afrontar los costos directos e indirectos que se derivan de la asistencia a los planteles educativos. Asimismo, se requiere aumentar la cobertura de los programas de capacitación laboral para los individuos que ya han abandonado el sistema educativo, pero carecen de la formación suficiente que les permita conseguir una oportunidad laboral en el sector productivo.

Igualmente, resulta necesario implementar campañas de planificación familiar que procuren retrasar la edad en que los jóvenes se unen en pareja, ya que tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, esta situación influye de manera importante en las oportunidades que tendrán en su vida futura. Cuanto más joven son los individuos que deciden unirse en pareja, especialmente en el caso de los hombres, es más usual que tengan que abandonar sus estudios y, por tanto, incorporarse al mundo laboral. El bajo nivel educativo adquirido, a su vez, influirá para que estos jóvenes tengan que incorporarse al trabajo en condiciones poco favorables, lo que, a su vez, repercutirá en las oportunidades de participación social que puedan ofrecer a sus descendientes. Por su parte, las mujeres al contraer matrimonio a temprana edad también tienden a renunciar a la educación, pero a diferencia de los hombres, ellas pasarán mayoritariamente a desempeñarse como amas de casa. Siendo éste el caso, tampoco ellas asegurarán a sus descendientes las mejores condiciones para romper la cadena de la pobreza, que es cimentada por la baja escolaridad de los padres y los bajos ingresos familiares.

En términos generales, los resultados de este estudio permitieron mostrar que es durante la juventud cuando se acentúan las diferencias en las posibilidades de participación social que tienen los individuos, dependiendo de sus características sociales. Estas

características que funcionan como factores de desigualdad social operan de diferente forma en el caso de hombres y mujeres; por lo cual, es necesario tomar en cuenta esta particularidad en el diseño de medidas que tengan como finalidad ampliar las oportunidades de participación social de los jóvenes. Aunque este cometido no es fácil, puesto que se requiere implementar medidas más integrales que permitan contrarrestar el efecto de los diversos factores de desigualdad que operan sobre el sistema de oportunidades a los que acceden los jóvenes, los principios de justicia social que orientan la política social del Estado mexicano son suficiente razón para mantener los esfuerzos realizados en este sentido y procurar que todos los jóvenes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una vida digna para ellos y sus futuros descendientes, lo que permita romper la cadena de pobreza, que para muchos de ellos, se perfila como su futuro más probable.

BIBLIOGRAFÍA

- BACKHOFF, E., E., Andrade, M., Peón, A., Sánchez y A. Bouzas (2006), *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México, sexto de primaria y tercero de secundaria. Resumen ejecutivo*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/aprendizajere.pdf], consultado el 12 de febrero de 2007.
- BARBER, B. (1978), *Estratificación social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOUDON, R. (1983), *La desigualdad de oportunidades educativas*, Barcelona, Laia.
- BRACHO, T. (2000), "Educación y pobreza en México, 1984-1996", en F. Reimers (coord.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, España, La Muralla, pp. 389-432.
- CEPAL (2006), *Síntesis lanzamiento. Panorama social de América Latina 2006*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas [<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/27480/>

- PSE2006_Síntesis_Lanzamiento.pdf] consultado el 18 de febrero de 2007.
- COLEMAN, J. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC. Office of Education.
- CORTÉS, F. (1997), "Determinantes de la pobreza de los hogares. México, 1992", *Revista Mexicana de Sociología*, año LIX, núm. 2, abril-junio, pp. 131-160.
- GIDDENS, A. (2001), *Sociología*, Madrid, Alianza.
- IMJ (2006), *Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares*. México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Juventud.
- INEGI (2006), *Estadísticas por Proyecto. Encuestas tradicionales en Hogares. Encuestas Nacionales de Empleo. Bases de datos, México*, INEGI, [<http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=2606>], consultado el 15 de febrero de 2007.
- JENCKS, C. (2002), "Does inequalit matter"?, *Daedalus, Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, invierno, pp. 49-65.
- JENCKS, C. y M. Bane (1980), "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en Alain Gras (comp.), *Sociología de la educación*, Madrid, Narcea, pp. 278-287.
- KNAUL, F.M. (2006), "El efecto del trabajo infantil y la deserción escolar en el capital humano. Diferencias de género en México", en L.F. López (comp.), *Trabajo infantil. Teorías y lecciones de la América Latina*, México, El Trimestre Económico (Lecturas, núm. 97).
- MÉDA, D. (1998), *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*, España, Gedisa (Política/Sociología).
- MUÑOZ, C. (1996), *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OIT (2002), *Informe IV: El trabajo decente y la economía informal*, Conferencia Internacional del Trabajo, 90a. reunión.
- (2006), *Tendencias mundiales del empleo juvenil*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo [http://www.oit.org.mx/pdf/noticias/empleo_juvenil.pdf], consultado el 18 de enero de 2007.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2005), *Informe sobre la juventud mundial 2005: Los jóvenes hoy y en 2015*, Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales [www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr05.htm], consultado el 22 de febrero de 2007.

- PARDO, A. y M.A. Ruiz (2002), *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*, España, McGraw-Hill.
- PISA (2000), *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. París, France, Organisation For Economic Co-Operation And Development.
- _____ (2003), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, París, France, Organisation For Economic Co-Operation And Development [http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf], consultado: 30 de enero de 2007.
- REIMERS, F. (2000), ¿"Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina"? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 11-69. [http://comie1.amenasesm.com/v1/sitio/portal.php?sec=SCO3&sub=SBA], consultado el 30 de enero de 2007.
- SEN, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, España, Planeta, caps. 3 y 4, pp. 76-141.
- SITEAL (2006a), *Del trabajo a la escuela: Equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de Argentina, Chile, Brasil y México*, Argentina, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (nota de prensa núm. 2). [http://www.siteal.iipe-oei.org/], consultado el 18 de febrero de 2007.
- SITEAL (2006b), *Educación y mercado de trabajo*, Argentina, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (nota de prensa núm. 3). [http://www.siteal.iipe-oei.org/], consultado el 18 de febrero de 2007.
- UNESCO (2004), *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*, Francia, UNESCO [http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf], consultado el 18 de enero de 2007.

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren estudiando

Tabla 1

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	-0.0253	-2.5474	-3.8921	-3.9191	-3.8959
Edad					
12 a 14		5.2649	4.6929	4.6442	4.6553
15 a 19		3.2174	2.6938	2.6906	2.6945
20 a 24		2.0051	1.7772	1.7656	1.7624
Solteros			1.9166	1.9949	1.9862
Ingreso familiar					
IF-Bajo				0.3272	0.3401
IF-Medio bajo				-0.2311	-0.2176
IF-Medio alto				-0.1302	-0.1254
Semiurbano					-0.229
-2Log. veros.	19'677,960.5	13'471,798.4	12'830,858.5	12'765,838.2	12'756,161.0
Ji-cuadrada residual	5'702,876.2	637,483.6	73,826.7	9,724.0	-
Ji-cuadrada modelo		6'206,162.1	6'847,102.0	6'912,122.3	6'921,799.5
Mejora			640,939.9	65,020.3	9,677.2

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$.

Tabla 2

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO
(Porcentajes)

		Casos predichos		
		No estudia	Estudia	Total
Casos observados	No estudia	77.5	22.5	
	Estudia	21.6	78.4	
	Total			77.9

Tabla 3

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

VARIABLES	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-3.8959	0.0034	1'316,945	1	0.0000		
Edad			2'241,661	3	0.0000	0.3375	
12 a 14	4.6553	0.0033	1'938,347	1	0.0000	0.3139	105.1404
15 a 19	2.6945	0.0024	1'243,552	1	0.0000	0.2514	14.7981
20 a 24	1.7624	0.0024	534,898	1	0.0000	0.1649	5.8266
Solteros	1.9862	0.0029	478,259	1	0.0000	0.1559	7.2881
Ingreso familiar			63,927	3	0.0000	0.0570	
Hasta 4,211 pesos	0.3401	0.0022	23,967	1	0.0000	0.0349	1.4051
De 4,212 a 7,019 pesos	-0.2176	0.0020	12,186	1	0.0000	-0.0160	0.8044
De 7,020 a 14,039 pesos	-0.1254	0.0018	5,068	1	0.0000	-0.0160	0.8821
Semiurbano	-0.229	0.0023	9,699	1	0.0000	-0.0222	0.7954

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren trabajando

Tabla 4

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

VARIABLES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constant	-0.2927	1.7784	3.0551	3.3275	3.2933
Edad					
12 a 14		-7.4142	-6.803	-6.7118	-6.7386
15 a 19		-2.9040	-2.351	-2.3269	-2.3416
20 a 24		-1.5851	-1.3545	-1.3902	-1.3898
Solteros			-1.888	-2.0124	-1.9993
Ingreso familiar				-0.4918	-0.5156
IF-Bajo				-0.3801	-0.4094
IF-Medio bajo				-0.0254	-0.043
IF-Medio alto					0.4325
Semiurbano	19'379,347.3	12'905,138.6	892,093.2	11'983,795.8	11'951,367.1
-2Log. veros.	6'025,006.6	892,093.2	107,586.9	32,521.2	-
Ji cuadrada residual		6'474,208.7	7'319,802.9	7'395,551.5	7'427,980.2
Ji cuadrada modelo			845,594.2	75,748.6	32,428.7
Mejora			2'589,914.8	152,759.7	138,640.2

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$.

Tabla 5

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO
(Porcentajes)

		Casos predichos		
		No trabajan	Trabajan	Total
Casos observados	No trabajan	90.8	9.2	
	Trabajan	37.0	63.0	
	Total			78.9

Tabla 6

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	3.2933	0.0028	1'389,031	1	0.0000		
Edad			1'596,429	3	0.0000	0.287	
12 a 14	-6.7386	0.0103	431,638	1	0.0000	-0.1492	0.0012
15 a 19	-2.3416	0.002	1'332,245	1	0.0000	-0.2622	0.0962
20 a 24	-1.3898	0.002	504,470	1	0.0000	-0.1613	0.2491
Solteros	-1.9993	0.0024	694,821	1	0.0000	-0.1894	0.1354
Ingreso familiar			80,993	3	0.0000	0.0646	
Hasta 4,211 pesos	-0.5156	0.0023	50,579	1	0.0000	-0.0511	0.5971
De 4,212 a 7,019 pesos	-0.4094	0.0020	41,266	1	0.0000	-0.0461	0.664
De 7,020 a 14,039 pesos	-0.043	0.0018	581	1	0.0000	-0.0100	0.9579
Semiurbano	0.4325	0.0024	32,370	1	0.0000	32,370.0200	1.5411

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes no se encuentren estudiando ni trabajando

Tabla 7

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN TRABAJANDO NI ESTUDIANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	-2.4561	-2.8743	-3.711	-3.8327	-3.8111
Edad					
12 a 14				-0.7207	-0.707
15 a 19				-0.1705	-0.17
20 a 24				0.0314	0.0324
Solteros			0.9607	1.1893	1.1863
Ingreso familiar					
IF-Bajo		0.0553	0.1493	0.3595	0.3721
IF-Medio bajo		1.0265	1.0384	1.1512	1.1722

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
IF-Medio alto		0.4242	0.3707	0.456	0.4671
Semiurbano					-0.3497
-2Log. veros.	7'844,687.0	7'665,789.4	7'571,071.3	7'508,000.8	7'497,743.1
Ji-cuadrada residual	348,275.3	154,349.6	68,424.4	9,555.9	-
Ji-cuadrada modelo		178,897.6	273,615.7	336,686.2	346,943.9
Mejora			94,718.1	63,070.5	10,257.7

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$.

Tabla 8

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN TRABAJANDO NI ESTUDIANDO (Porcentajes)

		Casos predichos		
		Estudian o trabajan	No estudian ni trabajan	Total
Casos observados	Estudian o trabajan	100.0	0.0	
	No estudian ni trabajan	100.0	0.0	
	Total			92.1

Tabla 9

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN TRABAJANDO NI ESTUDIANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-3.8111	0.0041	852,367	1	0.0000		
Edad			55,485	3	0.0000	0.0841	
12 a 14	-0.7070	0.0035	39,954	1	0.0000	-0.0714	0.4931
15 a 19	-0.1700	0.0029	3,455	1	0.0000	-0.0210	0.8436
20 a 24	0.0324	0.0029	126	1	0.0000	0.0040	1.0329
Solteros	1.1863	0.0038	99,938	1	0.0000	0.1129	3.2751
Ingreso familiar			197,428	3	0.0000	0.1586	

Tabla 9 (Continuación)

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Hasta 4,211 pesos	0.3721	0.0035	11,625	1	0.0000	0.0385	1.4508
De 4,212 a 7,019 pesos	1.1722	0.0028	171,769	1	0.0000	0.1480	3.2291
De 7,020 a 14,039 pesos	0.4671	0.0029	25,883	1	0.0000	0.0574	1.5954
Semiurbano	-0.3497	0.0036	9,470	1	0.0000	-0.0347	0.7049

ANEXO 2

MUESTRA DE MUJERES

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren estudiando

Tabla 10

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	-0.1255	-2.3784	-3.9934	-3.3569	-3.6974
Edad					
12 a 14		5.1204	3.8671	3.9488	3.9841
15 a 19		3.1908	2.3276	2.3902	2.4059
20 a 24		1.3282	1.0315	0.9774	0.9854
Solteros				2.8113	2.8168
Ingreso familiar			2.869		
IF-Bajo				-0.8781	-0.8589
IF-Medio bajo				-0.6831	-0.6596
IF-Medio alto				-0.6747	-0.6787
Semiurbano					-0.4684
-2Log. veros.	20'367,637.0	13'341,931.8	11'044,803.6	10'889,203.9	10'851,388.2
Ji-cuadrada residual	7'674,508.2	2'413,058.5	190,214.9	38,239.3	-
Ji-cuadrada modelo		7'025,705.2	9'322,833.3	9'478,433.1	9'516,248.8
Mejora			2'297,128.2	155,599.8	37,815.7

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$

Tabla 11

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO (Porcentajes)

	Casos predichos		
	No estudia	Estudia	Total
Casos observados	No estudia	84.2	15.8
	Estudia	14.9	85.1
	Total		84.6

Tabla 12

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN ESTUDIANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-3.6974	0.0032	1'113,781	1	0.0000		
Edad			1'983,097	3	0.0000	0.3120	
12 a 14	3.9841	0.0033	1'416,412	1	0.0000	0.2637	53.7365
15 a 19	2.4059	0.0023	1'053,388	1	0.0000	0.2274	11.0888
20 a 24	0.9854	0.0024	164,460	1	0.0000	0.0899	2.6790
Solteros	2.8168	0.0024	1'418,685	1	0.0000	0.2639	16.7228
Ingreso familiar			143,886	3	0.0000	0.0840	
Hasta 4,211 pesos	-0.8589	0.0023	133,748	1	0.0000	-0.0810	0.4236
De 4,212 a 7,019 pesos	-0.6596	0.0024	76,857	1	0.0000	-0.0614	0.5171
De 7,020 a 14,039 pesos	-0.6787	0.0023	86,128	1	0.0000	-0.0650	0.5073
Semiurbano	-0.4684	0.0024	38,039	1	0.0000	-0.0432	0.6260

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes se encuentren trabajando

Tabla 13

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	-1.4343	-0.6158	-0.1854	-0.3777	-0.3723
Edad					
12 a 14		-4.2858	-4.3210	-4.6412	-4.6402
15 a 19		-1.6484	-1.6593	-1.9352	-1.9336
20 a 24		-0.3311	-0.3982	-0.4977	-0.4959
Solteros				0.4704	0.4720
Ingreso familiar					
IF-Bajo			-1.0496	-0.9769	-0.9700
IF-Medio bajo			-0.3897	-0.3072	-0.2971
IF-Medio alto			-0.1478	-0.1319	-0.1288
Semiurbano					-0.1277
-2Log. veros. Ji-cuadrada residual	14'430,797.4	12'461,851.4	12'174,254.3	12'089,754.1	12'086,984.7
Ji-cuadrada modelo	1'996,180.7	357,493.4	86,969.2	2,728.1	-
Mejora		1'968,946.0	2'256,543.0	2'341,043.3	2'343,812.6
			287,597.1	84,500.2	2,769.4

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$.

Tabla 14

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO (Porcentajes)

	Casos predichos		
	No trabaja	Trabaja	Total
Casos observados	No trabaja	99.4	0.6
	Trabaja	96.3	3.7
	Total		81.0

Tabla 15

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES SE ENCUENTREN TRABAJANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-0.3723	0.0019	37,416	1	0.0000		
Edad			1'057,698	3	0.0000	0.2707	
12 a 14	-4.6402	0.0074	395,917	1	0.0000	-0.1656	0.0097
15 a 19	-1.9336	0.0022	778,231	1	0.0000	-0.2322	0.1446
20 a 24	-0.4959	0.0017	90,185	1	0.0000	-0.0791	0.6090
Solteros	0.4720	0.0016	84,317	1	0.0000	0.0764	1.6032
Ingreso familiar			223,056	3	0.0000	0.1243	
Hasta 4,211 pesos	-0.9700	0.0023	185,454	1	0.0000	-0.1134	0.3791
De 4,212 a 7,019 pesos	-0.2971	0.0021	20,768	1	0.0000	-0.0379	0.743
De 7,020 a 14,039 pesos	-0.1288	0.0020	4,028	1	0.0000	-0.0167	0.8792
Semiurbano	-0.1277	0.0024	2,725	1	0.0000	-0.0137	0.8801

Resultados del modelo de regresión logística múltiple para estimar el efecto de los factores relacionados con la probabilidad de que los jóvenes no se encuentren estudiando ni trabajando

Tabla 16

RESULTADOS BÁSICOS DEL AJUSTE DEL MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA MÚLTIPLE PARA ESTIMAR EL EFECTO DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	-0.6681	0.8622	-0.1034	-0.0907	-0.1145
Edad					
12 a 14				-1.7366	-1.7792
15 a 19				-0.5449	-0.5604
20 a 24				-0.0041	-0.0151
Solteros		-2.6622	-2.714	-2.2057	-2.2178
Ingreso familiar					
IF-Bajo			1.5843	1.7088	1.6878

Tabla 16 (Continuación)

Variables	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
IF-Medio bajo			0.9568	1.0232	0.9960
IF-Medio alto			0.8764	0.8563	0.8542
Semiurbano					0.4946
-2Log. veros.	18'868,458.6	14'100,105.1	13'547,635.8	13'137,399.4	13'086,351.7
Ji-cuadrada residual	5'320,878.1	946,709.0	426,314.2	51,933.2	-
Ji-cuadrada modelo		4'768,353.5	5'320,822.8	5'731,059.2	5'782,106.9
Mejora			552,469.3	410,236.4	51,047.7

Todos los coeficientes son significativos: $\alpha = 0.000$

Tabla 17

GRADO DE AJUSTE DEL MODELO SEGÚN SU CAPACIDAD PARA PREDECIR
LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES NO SE ENCUENTREN
ESTUDIANDO NI TRABAJANDO
(Porcentajes)

		Casos predichos		
		Estudian o trabajan	No estudian ni trabajan	Total
Casos observados	Estudian o trabajan	88.6	11.4	
	No estudian ni trabajan	32.6	67.4	
	Total			81.4

Tabla 18

FACTORES QUE AFECTAN LA PROBABILIDAD DE QUE LOS JÓVENES
NO SE ENCUENTREN ESTUDIANDO NI TRABAJANDO

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Constante	-0.1145	0.0021	2,991	1	0.0000		
Edad			347,525	3	0.0000	0.1357	
12 a 14	-1.7792	0.0033	296,252	1	0.0000	-0.1253	0.1688
15 a 19	-0.5604	0.0020	80,299	1	0.0000	-0.0652	0.5710
20 a 24	-0.0151	0.0017	75	1	0.0000	-0.0020	0.9850
Solteros	-2.2178	0.0016	1'890,376	1	0.0000	-0.3165	0.1088

Variables	B	Error estándar	Wald	GL	Sig.	R	Exp(B)
Ingreso familiar			571,984	3	0.0000	0.1741	
Hasta 4,211	1.6878	0.0023	538,769	1	0.0000	0.1690	5.4075
De 4,212 a 7,019	0.9960	0.0023	189,500	1	0.0000	0.1002	2.7073
De 7,020 a 14,039	0.8542	0.0024	131,198	1	0.0000	0.0834	2.3496
Semiurbano	0.4946	0.0022	51,685	1	0.0000	0.0523	1.6398

Gladys Martínez Gómez

*Trayectoria y perspectiva de empleo en los jóvenes
de la Universidad Autónoma Chapingo*

INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE TRABAJO TIENE como objetivo, el conocer las trayectorias y perspectivas de empleo en los jóvenes de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Para ello, se realizó una encuesta a 130 estudiantes de 12 departamentos, correspondientes a cada una de las especialidades en la formación del ingeniero agrónomo (agroindustrias, agroecología, fitotecnia, preparatoria agrícola incluyendo propedéutico, sociología rural, suelos, mecánica agrícola, ciencias económico-administrativas, ciencias forestales, irrigación, parasitología, zootecnia).¹

El capítulo está dividido en tres partes, la primera presenta una mirada a esta universidad agrícola con una historia de más de 150 años en la formación de ingenieros agrónomos, resaltando los rasgos que le dan identidad como institución de educación agrícola superior. La segunda presenta una visión del "ser joven" en la UACH, así como los rasgos que los caracterizan y que les dan identidad. En la última parte, se hace un análisis de resultados de los cuestionarios.

Cabe mencionar que el cuestionario se estructuró en cuatro apartados: en el primero se indagó sobre la experiencia laboral de los jóvenes universitarios; en el segundo sobre el trabajo actual o el último trabajo; el tercero sobre la valoración del empleo; y en el último sobre sus perspectivas de empleo.

¹Agradecimientos a Rubén Murillo Hernández por el apoyo técnico para la realización de este trabajo.

UNA MIRADA A LA UACH

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) es una de las principales instituciones de educación agrícola superior en México. Goza de un prestigio en la formación de ingenieros agrónomos de más de 150 años. Desde 1854 surgió como Escuela Nacional de Agricultura (ENA) y al igual que la Escuela de Agricultura "Hermanos Escobar" se creó con el propósito de atender los intereses y necesidades de los hacendados y latifundistas en el periodo previo a la Revolución. Sin embargo, posterior al triunfo de la Revolución mexicana, el espíritu de la ENA cambió y retomó los ideales de la época cuya expresión más clara se observa en el lema, vigente hasta nuestros días, "Enseñar la explotación de la tierra no la del hombre".

El periodo posrevolucionario se prolongó hasta la transformación de escuela en universidad el 22 de diciembre de 1974, cuando se promulgó la ley para la creación de la UACH. Esto conllevó una serie de cambios en la función social de la institución, en su orientación disciplinar, en su estructura burocrático-administrativa, sus funciones, estructura de gobierno y en la orientación de sus proyectos académicos.

Con esta nueva estructuración, la UACH se instituyó como un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el propósito de formar ingenieros agrónomos que brindaran asesoría técnica y científica a los productores del campo. La razón central era formar especialistas en la agronomía, en el estudio científico de la agricultura o en el conjunto de ciencias que estudian y establecen la teoría y su aplicación para detectar, precisar y solucionar la problemática técnica, ecológica y socioeconómica de la producción vegetal y animal (AMEAS, 1989: 19-20).

A pesar de que la UACH ha sido una institución de cambio, ha recuperado en su esencia rasgos importantes que le dan identidad y que la hacen ser una institución agrícola especial, o *sui generis* como se le ha denominado. Se pueden ubicar esencialmente ocho rasgos que la hacen ser atípica (Martínez, 2004).

- a) Ha sido una institución eminentemente de cambio desde una perspectiva disciplinaria y curricular, porque desde sus orígenes hasta nuestros días ha atravesado por diferentes procesos de cambio en la formación de sus egresados, desde técnicos especialistas en el campo hasta ingenieros agrónomos con diferentes especialidades.
- b) Se ha conformado como un proyecto híbrido de universidad ya que recupera dos modelos clásicos de universidades, el francés y el estadounidense. Del modelo francés retoma su relación con el Estado y su carácter autónomo como organismo descentralizado; mientras que del modelo estadounidense recupera el sistema burocrático-administrativo de tipo departamental.
- c) Es una institución que tiene proyección nacional a pesar de que no lo lleve en sus siglas, cuenta con ocho centros regionales, granjas, ranchos distribuidos en varios estados de la República además del *campus universitario*.
- d) Con base en la clasificación que hace Schwartzman (1995), la UACH se ubica como una universidad pequeña porque sólo tiene 6,915 alumnos incluyendo los de preparatoria, especialidad y posgrado.
- e) A pesar de ser una universidad pequeña es una institución compleja en su estructura vertical porque integra diversos niveles educativos desde el pregrado hasta el posgrado (Schwartzman, 1995).
- f) Otro rasgo de identidad es su carácter de universidad sobrespecializada porque concentra su formación disciplinar en el área agronómica desde el pregrado hasta el posgrado, incluyendo diferentes especializaciones dentro del área de la ingeniería agrícola.
- g) Asimismo, la UACH destaca por ser una de las pocas universidades públicas en México que conserva un sistema de becas (económicas, de alojamiento y alimenticias). Los estudiantes tienen internado con servicio de lavandería, cerrajería, carpintería, se les ofrecen artículos básicos de uso cotidiano, comedores, vales de fotocopias, viajes de estudio nacionales e internacionales con viáticos.

h) Finalmente, se podría ubicar como una universidad modernizada porque ha sufrido el impacto de diferentes periodos de modernización, desde la década de los cuarenta hasta las propuestas modernizadoras de la tecnocracia salinista (Martínez, 2004). Estas características hacen de la UACH una universidad atípica, donde las interacciones entre los universitarios generan especiales formas de vivir y convivir, un modo de vida especial.

LOS JÓVENES DE LA UACH

A pesar de lo difícil que resulta definir el concepto de ser joven debido a la complejidad de factores a considerar como el género, la etnia, la clase, entre otros; el debate sigue vigente² porque no existe una definición única del "ser joven". Lo juvenil es un "...concepto históricamente construido, cuya definición no podía ser permanente, puesto que suele ser empleada de manera distinta en momentos sucesivos, particularmente en el campo de las políticas públicas" (Macías, 2003: 15). Sin embargo, a pesar de esta complejidad, podemos tener un acercamiento a los jóvenes de la UACH y presentar una caracterización de ellos con base en su edad, su grupo cultural al que pertenecen, los códigos que comparten y los grupos de pertenencia, entre otros.

1. Los jóvenes de la UACH se ubican en el rango de edad de los 14 a los 24 años, desde la preparatoria hasta la especialidad que corresponde al nivel licenciatura en otras universidades. Este es el rango establecido por la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud que abarca entre los 12 y los 29 años de edad, perspectiva que varía dependiendo del país, ya que existen organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que

²De acuerdo con estudios realizados por Macías (2003), el Instituto Mexicano de la Juventud ha propiciado debates que han posibilitado una nutrida colección de libros y revistas que han abordado el concepto de la juventud intentando no vislumbrarlos como un concepto estático, homogéneo y totalizador. Es así que se comparte la convicción de que lo juvenil adquiere sentido dentro de un marco social amplio, donde figuran y conviven las categorías de género, etnia y clase.

establece un rango entre los 10 y los 29 años de edad; o como el caso del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) que establece que el límite de la niñez se trasciende hasta los 18 años (p. 15).

Dentro de este rango se ubican 6,915 jóvenes en la UACH, de los cuales 3,197 están matriculados en el pregrado (propedéutico y preparatoria), 3,394 corresponden a la licenciatura y 324 están inscritos al posgrado.

Cuadro 1
ESTUDIANTES DE LA UACH

Nivel medio superior (Preparatoria y propedéutico)	Licenciatura	Posgrado	Total
3,197	3,394	324	6,915

Fuente: UACH, Anuario Estadístico 2003 (impresión preliminar).

La edad promedio de los universitarios inscritos en el bachillerato universitario fluctúa entre los 15-19 años de edad;³ mientras que los de licenciatura se ubican en un rango de 20 a 24 años de edad. Los estudiantes de posgrado presentan una situación diferente porque el 40 por ciento registra un rango de edad entre 25-29 años, esto significa que los jóvenes que inmediatamente después de concluir la especialidad se inscribieron a la maestría es menor a la mitad de los que egresan; y a nivel doctorado solamente el 7 por ciento de los jóvenes en edades entre 25 y 29 años está inscritos. Este grupo está representado fundamentalmente (57 por ciento) por adultos mayores de 39 años (UPOM, 2003).

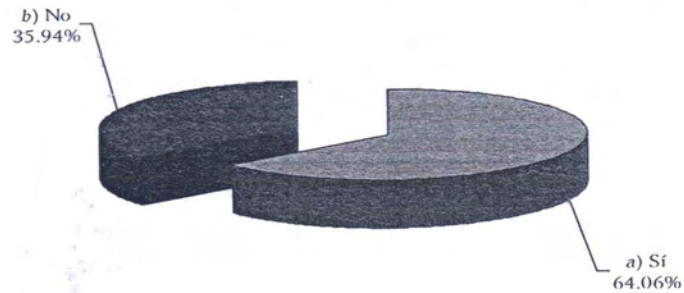
2. A diferencia de otros, los jóvenes de la UACH se caracteriza por tener una orientación disciplinaria bien definida. El 64 por ciento (véase gráfica 1) decidió ingresar a Chapingo como primera opción y reportan haberla elegido por su interés en la

³El bachillerato de la UACH integra dos modalidades: la preparatoria agrícola y un propedéutico, en este último se incorporan alumnos procedentes de otras instituciones que ya concluyeron su bachillerato y sólo ingresan para tender la orientación agronómica.

formación agronómica (véase gráfica 2). Este dato muestra la certeza de los jóvenes de la UACH de realizar estudios en esta área desde que ingresan al bachillerato, a los 14 o 15 años en promedio.

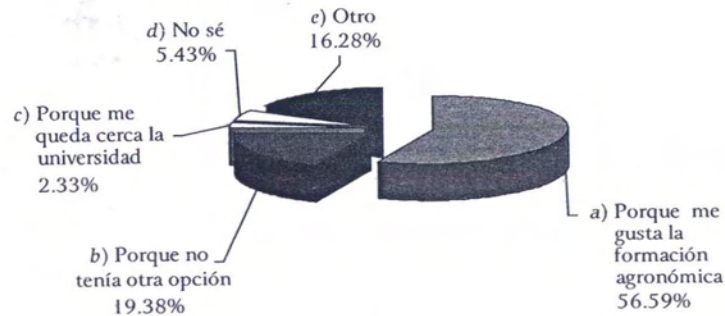
Gráfica 1

¿ELEGISTE CHAPINGO COMO UNA PRIMERA INSTITUCIÓN PARA INGRESAR?



Gráfica 2

¿POR QUÉ INGRESASTE A LA UACH?



Una vez que han concluido su bachillerato, al ingresar a la licenciatura tendrán que elegir una especialidad, lo que muestra una visión de sobreespecialización dentro del área agrícola. La

UACH se divide en departamentos que concentran dichas especialidades.

A continuación se presenta el cuadro 2 donde aparecen los departamentos en que está dividida la UACH y las especialidades que integra cada uno de ellos.

Cuadro 2

ALUMNOS DE LICENCIATURA POR DEPARTAMENTO Y ESPECIALIDAD

DEIS	Especialidad	Total
Agroecología	Ingeniero en agroecología	125
Fitotecnia	Ingeniero agrónomo especialista en fitotécnica	500
Ingeniería agroindustrial	Ingeniero agroindustrial	435
Ingeniería mecánica agrícola	Ingeniero mecánico agrícola	209
Irrigación	Ingeniero en irrigación	253
Parasitología agrícola	Ingeniero agrónomo especialista en parasitología agrícola	389
Sociología rural	Ingeniero agrónomo especialista en sociología rural	40
Suelos	2 carreras	225
	Ingeniero agrónomo especialista en suelos	70
	Ingeniero en recursos naturales renovables	155
Zootecnia	Ingeniero agrónomo especialista en zootécnica	332
División de ciencias económico-administrativas (DICEA)	5 carreras	476
	Ingeniero agrónomo especialista en economía agrícola	60
	Licenciado en administración de empresas agropecuarias	77
	Licenciado en comercio internacional de productos agropecuarios	118
	Licenciado en economía agrícola	91
	Tronco común de la DICEA	130
División de ciencias forestales	4 carreras	348
	Ingeniero en restauración forestal	93
	Ingeniero forestal industrial	40
	Ingeniero forestal	138
	Licenciado en estadística	77
Unidad regional universitaria de zonas áridas	3 carreras	104
	Ingeniero Agrónomo en sistemas agrícolas de zonas áridas	26
	Ingeniero agrónomo en sistemas pecuarios de zonas áridas	55
	Tronco común de zonas áridas	23
Centro regional universitario de sureste	Ingeniero agrónomo especialista en zonas tropicales	87
Total	Total	Total
13 departamentos	21 especialidades	3,523

Fuente: UPOM (2005).

3. Como universidad nacional, la UACH integra jóvenes de las 31 entidades federativas⁴ incluyendo el Distrito Federal. Los jóvenes de la UACH representan un mosaico cultural importante, caracterizado por formas de vida, costumbres y tradiciones diferentes, que permiten la reivindicación de su identidad. Los 2,969 estudiantes de bachillerato provienen de 31 entidades: 872 del estado de México; 352 del estado de Oaxaca; 311 de Puebla, 258 de Chiapas y 236 de Veracruz, considerados como los estados de mayor procedencia. En contraparte se ubica un porcentaje muy bajo de aquellos que provienen de los estados del norte de la República; por ejemplo de Baja California Norte y Sinaloa existen solamente nueve estudiantes, de Coahuila y Colima cuatro, de Nuevo León y Sonora tres y de Tamaulipas siete (UPOM, 2003).

En una tendencia similar se encuentran los estudiantes de licenciatura: estado de México 885, Oaxaca 400, Puebla 340, Chiapas 302, Veracruz 291. Mientras que los estados del norte reportan menos estudiantes: Coahuila y Colima dos, Sonora tres, Sinaloa siete, Baja California Sur uno. Es de esperarse que tengan el mismo comportamiento que los estudiantes de bachillerato porque la gran mayoría de los jóvenes en las especialidades provienen del bachillerato de la UACH.

Cuando se habla de la riqueza del mosaico cultural de los estudiantes, no sólo es porque concentren a las entidades federativas, sino también porque concentra grupos indígenas del país, entre los que se encuentran los náhuatl, mayas, zapotecos, mixtecos, totonacas, otomís, tzeltales y tzotziles. Existen 507 jóvenes indígenas (UPOM, 2003) procedentes de estas etnias para quienes la UACH desarrolla proyectos específicos de apoyo porque para algunos de ellos, el castellano es su segunda lengua que van adquiriendo durante su estancia en la universidad.

4. Al ser una de las pocas universidades públicas del país con sistema de becas, los jóvenes universitarios de la UACH enfrentan una situación especial que modifica sus gustos, preferencias, ru-

⁴Se tienen contempladas sólo 31 entidades federativas porque no hay un solo alumno del estado de Baja California Sur.

tinias, actividades, relaciones con los otros, formas de pensar y actuar especiales.

En el bachillerato y la especialidad existen tres categorías de becas: externas, que concentra a 3,430 estudiantes y las becas para internos que concentra a 1,982; el resto de los estudiantes se ubica dentro de los externos los que sólo reciben el apoyo en la alimentación y concentra a 863 alumnos (UPOM, 2003). Los becados externos son estudiantes que reciben un apoyo económico para que puedan rentar una vivienda cercana a la universidad. Los becados internos son aquellos estudiantes que gozan del internado y tienen dormitorios, servicio de lavandería, apoyo con artículos de primera necesidad (jabón, pasta de dientes, papel sanitario, hojas de afeitar, etcétera), servicio de comedor; y los estudiantes externos no reciben apoyo económico, ni gozan del internado, pero se les brinda servicio de alimento a un costo reducido. Es importante mencionar que en la especialidad se abrió una nueva modalidad de categoría: son los externos con media beca que son 88 alumnos (UPOM, 2003).

Este sistema de becas representa para los universitarios un apoyo importante porque más del 80 por ciento de los jóvenes universitarios de la UACH no trabajan, son estudiantes de tiempo completo porque las necesidades básicas de alimento, vivienda, vestido y educación están resueltas. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes desarrollen su vida esencialmente en la universidad origina otro tipo de problemas tales como: problemas socioafectivos, sexuales (abortos clandestinos, embarazos no deseados, violaciones), violencia (asesinatos, riñas, golpes), alcoholismo, drogadicción, problemas físicos y psicológicos, entre otros.

TRAYECTORIAS Y PERSPECTIVAS DE EMPLEO DE LOS JÓVENES DE LA UACH

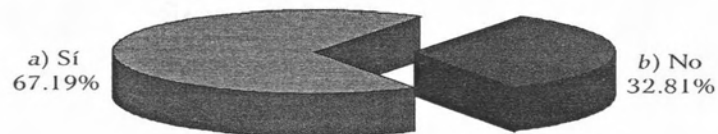
La falta de empleo es uno de los graves problemas en México. De acuerdo con el INEGI, en noviembre de 2006 aumentó 0.07 puntos porcentuales el índice de desempleo con relación al mes de octubre

del mismo año, lo que representó 1.7 millones de personas sin empleo (INEGI, 2006); mientras que el 96.42 por ciento corresponde a la población económicamente activa (PEA), 57 millones de personas. De la PEA se reportaron, en noviembre de 2006, el 39 por ciento en servicios; 19 por ciento en manufactura; 14.7 por ciento en actividades agropecuarias; 7.8 por ciento en construcción; 0.9 por ciento en otras actividades económicas como minería, agua, electricidad y suministro de gas. De la población ocupada el 65.8 por ciento se ubicó como trabajador subordinado remunerado; el 22.3 por ciento como trabajador por cuenta propia; el 7.2 por ciento como empleado sin pago y el 4.7 por ciento agrupó a los empleadores.

La historia laboral de los jóvenes de la UACH coincide con los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública, a través del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) en el año 2000, donde se demuestra que tres de cada cuatro jóvenes cuenta en su historial con alguna experiencia laboral (INEGI, 2000). Efectivamente como se puede apreciar en la gráfica 3, de la tercera parte de los jóvenes universitarios de la UACH, el 67 por ciento tiene una trayectoria laboral previa a esta encuesta.

Gráfica 3

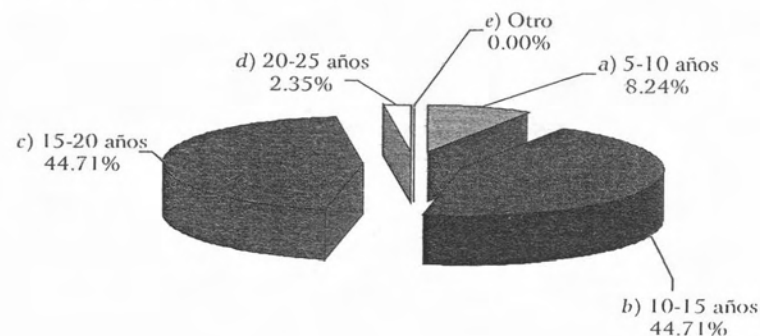
¿HAS TRABAJADO ANTERIORMENTE?



Asimismo, en congruencia con la citada Encuesta Nacional de Juventud, los jóvenes universitarios obtuvieron su primer empleo entre los 10 y los 20 años de edad, tal como se muestra en la gráfica 4.

Gráfica 4

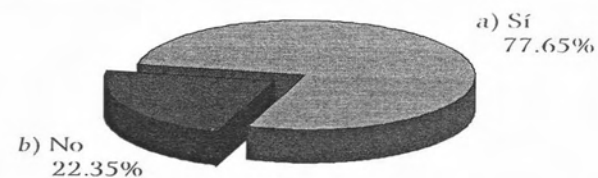
¿A QUÉ EDAD EMPEZASTE A TRABAJAR?



El 88 por ciento de los jóvenes que tuvieron su primer empleo en este rango de edad consiguieron un empleo remunerado, es decir, el 77 por ciento sí tuvo un ingreso (véase gráfica 5).

Gráfica 5

¿OBTUVISTE INGRESOS DE TU PRIMER EMPLEO?

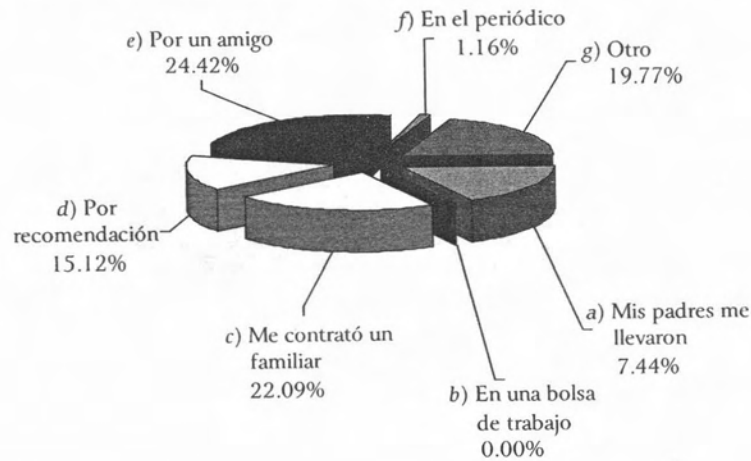


Los mecanismos a través de los cuales obtuvieron su primer empleo fue, al igual que de los datos de la Encuesta Nacional, por medio de un amigo 24 por ciento, seguido del contrato por medio de un familiar el 22 por ciento tal como se muestra en la gráfica 6.

La percepción salarial de los jóvenes en su primer empleo fluctuaba entre percibir menos de un salario mínimo (30 por ciento) y más de un salario mínimo (30 por ciento) tal como se muestra en la gráfica 7.

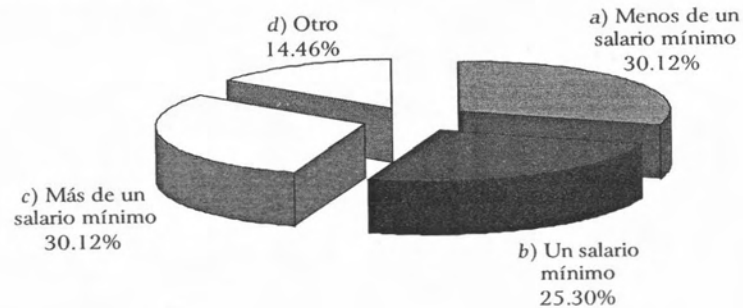
Gráfica 6

¿POR QUÉ MEDIO OBTUVISTE TU PRIMER EMPLEO?



Gráfica 7

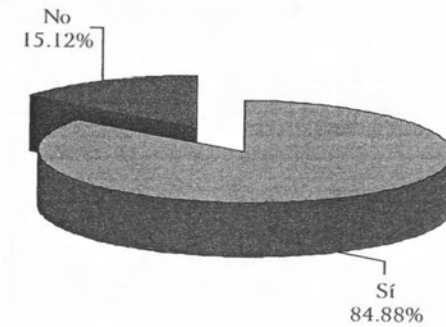
¿CUÁNTO TE PAGABAN?



Como muchos jóvenes de este país, el 84 por ciento de los universitarios de la UACH inicia su experiencia laboral cuando estaban estudiando (véase gráfica 8).

Gráfica 8

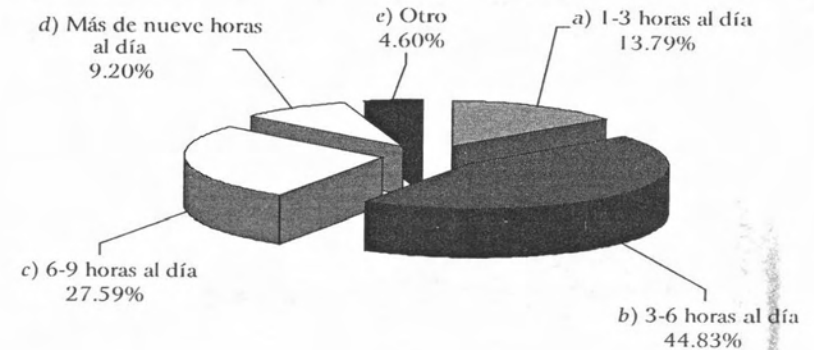
CUÁNDO OBTUVISTE TU PRIMER EMPLEO, ¿ESTABAS ESTUDIANDO?



El tiempo de trabajo que laboraban era entre tres y seis horas diarias (44 por ciento), y entre seis y nueve horas diarias el 27 por ciento (véase gráfica 9).

Gráfica 9

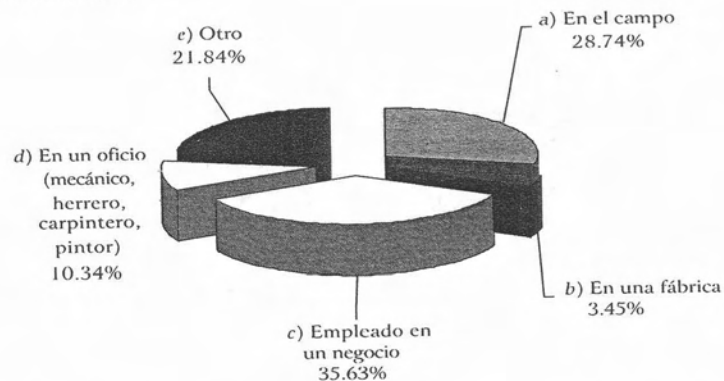
¿CUÁNTAS HORAS TRABAJABAS AL DÍA?



A diferencia de lo que se podría presuponer por ser jóvenes provenientes del sector rural fundamentalmente, la mayoría de estos jóvenes (35 por ciento) eran empleados en un negocio, y el 28 por ciento trabajaban en el campo (véase gráfica 10).

Gráfica 10

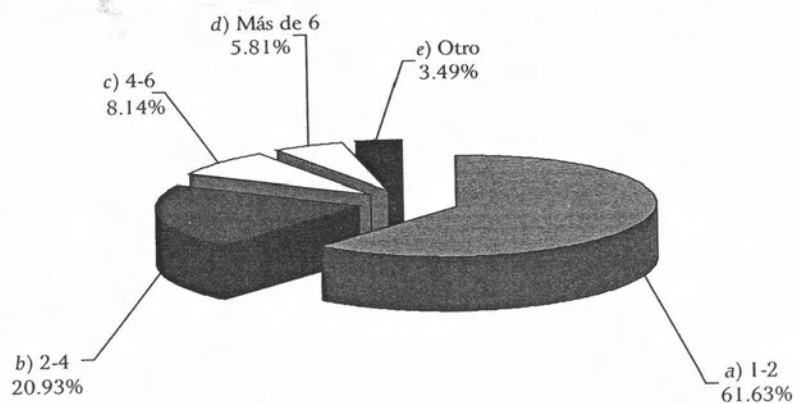
¿DÓNDE TRABAJABAS?



En congruencia con los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Juventud, la mayoría de los jóvenes, el 80 por ciento ha tenido menos de cuatro empleos (véase gráfica 11).

Gráfica 11

¿CUÁNTOS TRABAJOS HAS TENIDO?



En contraste con la Encuesta Nacional de Juventud (2000) donde el 61 por ciento de los jóvenes trabaja; el 82 por ciento de los universitarios de la UACH no trabaja actualmente. Este por-

centaje podría ubicarse en lo que el INEGI define como población no económicamente activa (PNEA), es decir, aquellas personas que no participan en la actividad económica ni como ocupados ni como desocupados, lo cual representó 31.4 millones de personas en el cuarto trimestre de 2005 (INEGI, 2006). De este número de personas 26.8 millones no estaban disponibles, es decir, 21.4 millones no tenían interés para trabajar por atender otras obligaciones (INEGI, 2000).

Tradicionalmente los jóvenes universitarios de la UACH se ubican en esta categoría y su falta de interés para trabajar se debe fundamentalmente a los beneficios que otorga la UACH como son los apoyos en bibliotecas y laboratorios, vales de fotocopia, comedores y un sistema de becas propio de esta universidad que la ubica en una situación de ventaja en relación con el resto de las universidades públicas en México.

Cuadro 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES POR TIPO DE BECA

Tipo de beca	Bachillerato	Licenciatura	Total
Becados internos	922	1,060	1,982
Becados externos	1,550	1,880	3,430
Externos	497	366	863

Fuente: UACH (2003).

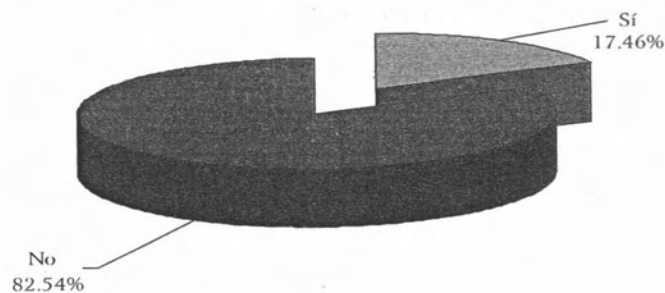
En virtud de esta situación, solamente el 17 por ciento de los universitarios tiene un empleo actualmente (véase gráfica 12). A pesar de ser un porcentaje minoritario de universitarios que trabajan, es importante hacer un análisis de su condición laboral.

La mayoría de estos jóvenes, al igual que al obtener su primer empleo, el 33 por ciento lo obtuvo por un amigo y el 19 por ciento fue contratado por un familiar, mientras que el 16 por ciento obtuvo el empleo por una recomendación (véase gráfica 13).

Las respuestas en relación con lo que gana son muy diversas. El 17 por ciento de los jóvenes señala que percibe menos de un

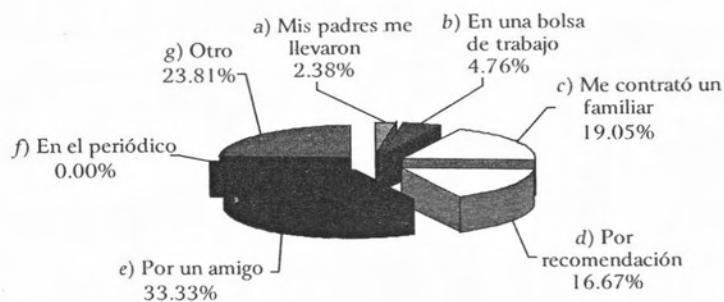
Gráfica 12

¿ACTUALMENTE TRABAJAS?



Gráfica 13

¿CÓMO OBTUVISTE TU EMPLEO?

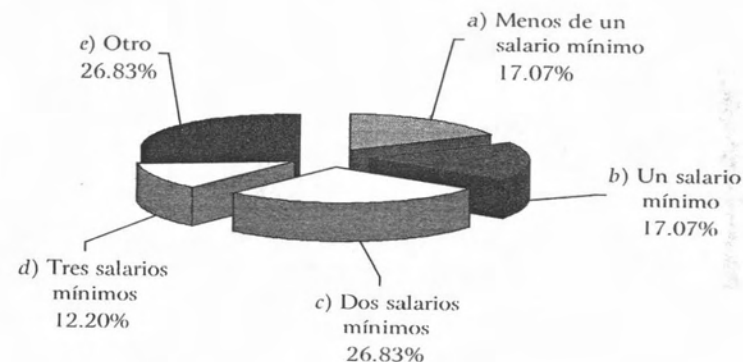


salario mínimo; asimismo, el 17 por ciento percibe un salario mínimo; el 26 por ciento percibe dos salarios mínimos; el 12 por ciento percibe tres salarios mínimos y el 26 por ciento tiene otro tipo de percepciones no señaladas (véase gráfica 14).

En relación con el lugar de empleo, el 22 por ciento de los estudiantes señaló que trabajan en la UACH y el mismo porcentaje indicó que trabaja en el campo. El 20 por ciento trabajó en un negocio y el 27 por ciento marcó otra opción no especificada (véase gráfica 15).

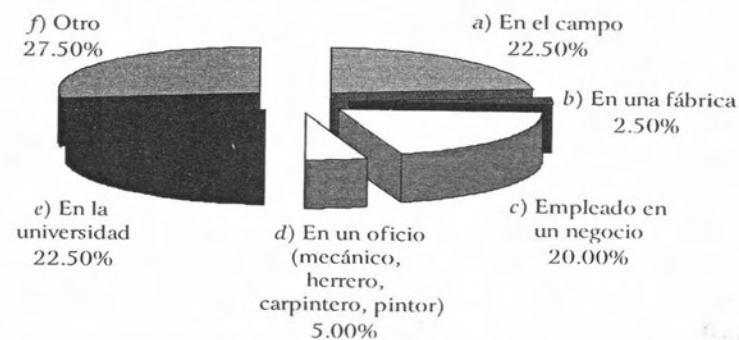
Gráfica 14

¿CUÁNTO GANAS?



Gráfica 15

¿DÓNDE TRABAJAS?

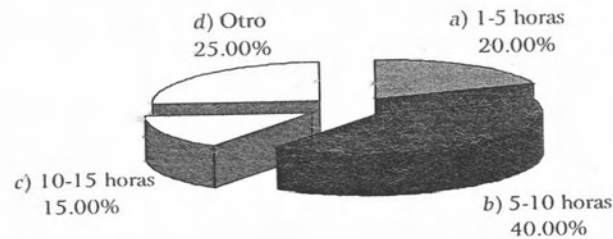


En relación con el tiempo de trabajo, el 40 por ciento trabaja de 5-10 horas a la semana; el 20 por ciento de 1-5 horas a la semana; el 15 de 10-15 horas a la semana, y el 25 tiene un horario diferente al que aquí se preguntó, mas no se especifica (véase gráfica 16).

Al igual que los resultados arrojados por la Encuesta Nacional de Juventud (2000) donde señala que el 70 por ciento de los jóvenes no tiene contrato; en la encuesta realizada a los

Gráfica 16

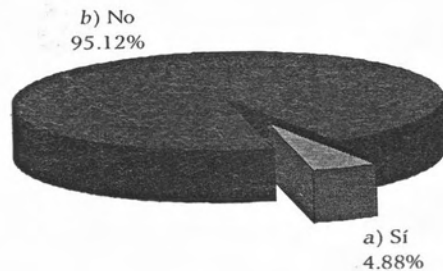
¿CUÁNTAS HORAS TRABAJAS A LA SEMANA?



universitarios de la UACH se demuestra que del 18 por ciento de universitarios que tiene un empleo, la mayoría de ellos, el 95 por ciento no tiene contrato (véase gráfica 17).

Gráfica 17

¿TIENES CONTRATO?



La inexistencia de contrato es una característica del modelo laboral contemporáneo, que como bien lo señala Suárez (2005) se están disolviendo las identificaciones que los trabajadores solían tener con organizaciones laborales, empresas, sindicatos y con la figura de "el trabajador". La falta de un contrato deja en plena vulnerabilidad a los jóvenes porque no brinda estabilidad en el empleo, no presupone una remuneración justa, seguridad en el trabajo, protección social, libertad de expresión y de decisión, igualdad

de oportunidades, en suma la posibilidad de tener un trabajo decente (observatorio ciudadano, debate educativo 9, 2005).

Esta situación se agudiza cuando a pesar de tener contrato, no se tienen mejores condiciones laborales. Este es el caso del Contrato de Primer Empleo presentado por el primer ministro Dominique de Villepin en Francia. Esta propuesta fue aprobada por el Parlamento francés y el voto del Senado el 22 de marzo de 2006, con la perspectiva de entrar en vigor los primeros días de abril (Cadena SER, 22 de marzo de 2006).

El Contrato de Primer Empleo, repudiado por más de un millón de franceses, incluidos estudiantes, académicos, organizaciones estudiantiles y sindicatos quienes realizaron manifestaciones multitudinarias durante dos meses y contaron con la huelga de 35 universidades de ese país y 21 que trabajaban de manera parcial (*La Jornada*, 21 de marzo de 2006), representaba una realidad inaceptable por los jóvenes y por la sociedad francesa en general. Más de un millón de personas se manifestaron en protesta al Contrato de Primer Empleo por considerarlo una medida que atentaba contra los derechos laborales de la juventud francesa. En esencia esta medida otorgaba a las empresas el derecho a despedir sin justificación a los jóvenes menores de 26 años durante los primeros 24 primeros meses bajo una modalidad de contratos indefinidos.

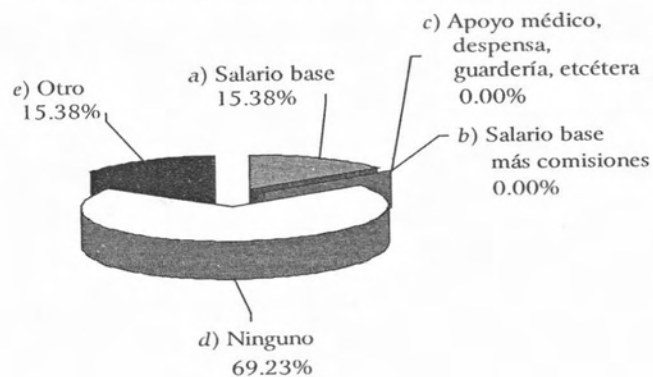
Como parte de las nuevas medidas, se redujo la edad de 16 a 14 años para dejar la escuela y aprender un oficio, ofreciendo créditos fiscales y sobre los impuestos sociales a los empresarios, e imponiéndoles recargos si no reclutaban la cuota de jóvenes establecida. Con este contrato quedó eliminado el periodo máximo de prueba de tres meses y se extendió hasta dos años (*La Jornada*, 12 de marzo de 2006). En pocas palabras se deja en completa desventaja a los jóvenes que laboran y en amplia ventaja a las empresas que los contratan.

Prueba de ello es que los jóvenes actualmente no gozan de ningún tipo de prestación, tal como lo muestra la gráfica 18.

Con base en la respuesta de que la mayoría de los jóvenes universitarios de la UACH ingresaron a Chapingo por un interés

Gráfica 18

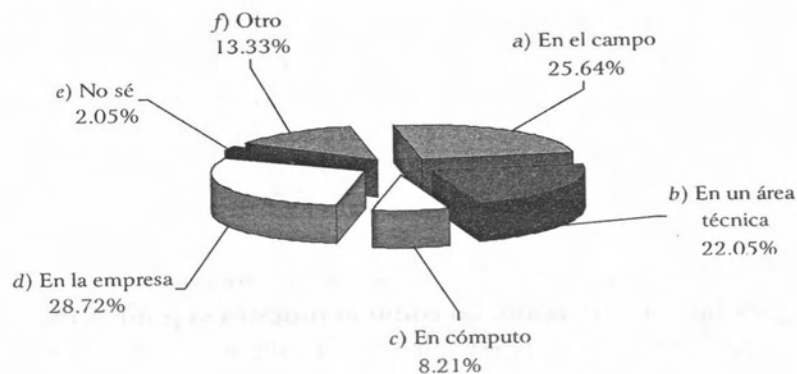
¿TIENES ALGÚN TIPO DE PRESTACIÓN EN TU EMPLEO?



genuino en la formación agrícola y no por la existencia de las becas, se procedió a preguntarles en qué pueden trabajar de acuerdo con su perfil. Como se puede apreciar en la gráfica 19 sus respuestas están divididas, porque el 28 por ciento considera que pueden hacerlo en una empresa y el 25 por ciento en el campo, mientras que el 22 por ciento considera que puede trabajar en un área técnica (véase gráfica 19).

Gráfica 19

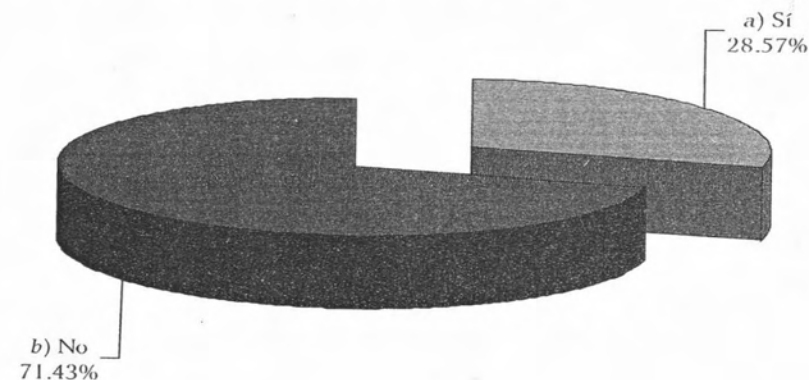
¿EN QUÉ PUEDES TRABAJAR DE ACUERDO CON TU PERFIL?



A pesar de que saben en lo que pueden trabajar, no tienen certeza de encontrar empleo, porque el 71 por ciento no sabe dónde va a trabajar cuando termine. Esto es un reflejo de que en el imaginario de los jóvenes, en virtud de los elevados índices de desempleo y subempleo no tienen certeza de encontrar empleo en su área de conocimiento (véase gráfica 20).

Gráfica 20

¿SABES DÓNDE VAS A TRABAJAR CUANDO TERMINES TUS ESTUDIOS?

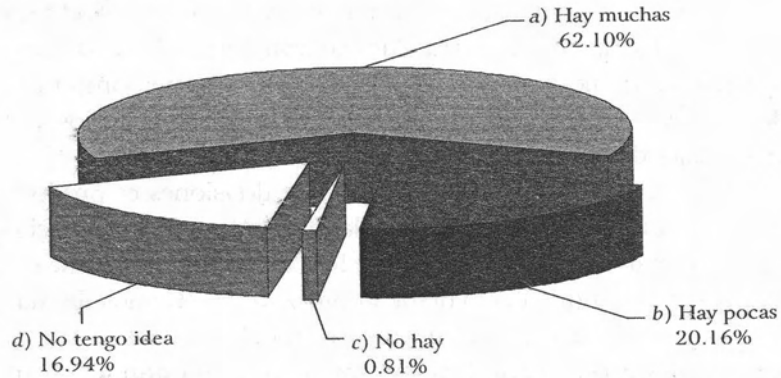


En contraste con el hecho de que no saben dónde van a encontrar trabajo, consideran que existen posibilidades de encontrar un trabajo. En la gráfica 21 se observa que el 62 por ciento considera que existen muchas posibilidades de encontrar trabajo en su carrera, el 20 por ciento considera que hay pocas posibilidades, el 16 por ciento no tiene idea y sólo el 8 por ciento considera que no hay empleo (véase gráfica 21).

Se consideró importante indagar sobre su opinión respecto al problema del empleo en México. Así en la gráfica 22 se observan las siguientes tendencias: la gran mayoría, el 57 por ciento considera que hay crisis de empleo en nuestro país; el 17 por ciento considera que no pagan bien en los empleos; y el 14 por ciento señala que los empleos son desfavorables para los jóvenes.

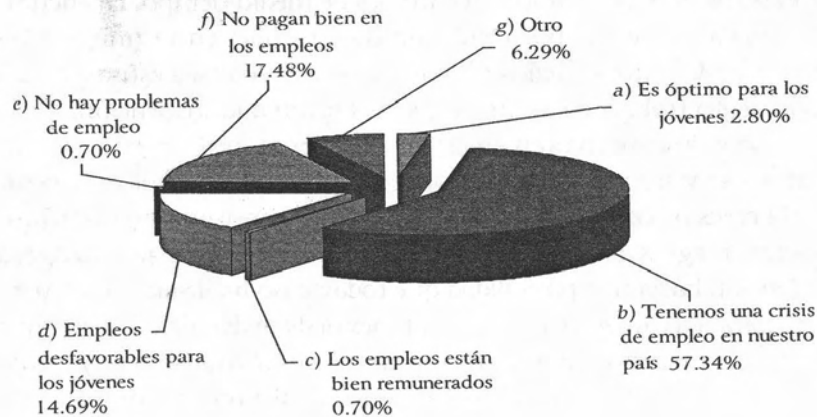
Gráfica 21

¿QUÉ POSIBILIDADES HAY DE ENCONTRAR TRABAJO EN TU CARRERA?



Gráfica 22

¿QUÉ OPINAS SOBRE EL EMPLEO EN NUESTRO PAÍS?

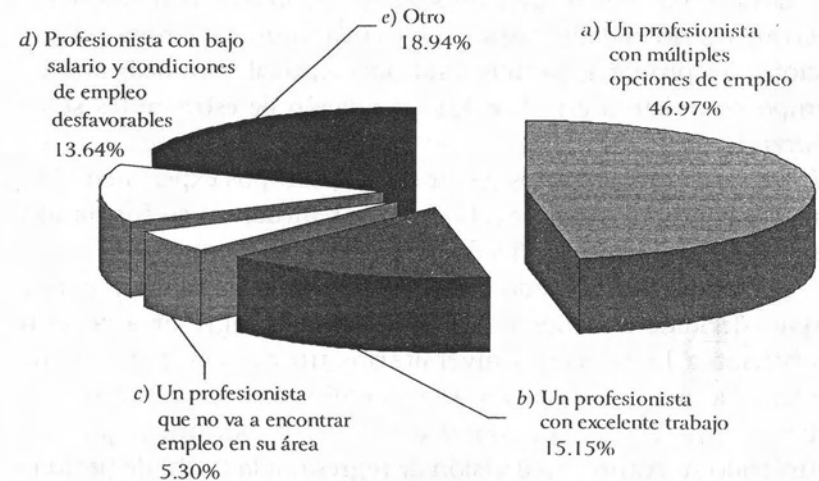


Finalmente, se les preguntó sobre sus perspectivas como futuros profesionistas que ingresan al mercado de trabajo. El 47 por ciento tiene esperanzas de encontrar empleo (véase gráfica 23) se vislumbran como profesionistas con múltiples opciones de empleo; el 15 por ciento se vislumbra como un profesionista con un excelente trabajo; el 14 por ciento como un profesionista con bajo salario y sólo el 5 por ciento como un profesionista que no va a encontrar empleo y finalmente el 19 por ciento que señala otras opciones.

Como se puede apreciar en la gráfica 23, existen dos grandes tendencias: los que tienen un futuro halagador que representa el 62 por ciento, y el 19 por ciento en un escenario caótico, y el 19 por ciento señala otras opciones sin especificarlas. Esto significa que a pesar de los tiempos difíciles que enfrenta la sociedad mexicana con más de un millón de personas desempleadas tienen esperanza en conseguir empleo a futuro.

Gráfica 23

¿CÓMO TE VISLUMBRAS AL EGRESAR DE TU CARRERA?



Al ser la UACH una universidad atípica o especial, los jóvenes universitarios, comúnmente denominados "chapingueros" también son especiales; porque comparten rasgos de identidad como la edad, el interés por la disciplina, el lugar de origen (fundamentalmente rural), la convivencia en una institución donde viven y conviven todos los días integrándolos en un grupo especial de jóvenes universitarios diferente de los estudiantes de otras universidades públicas del país.

El vivir y convivir en la UACH los enfrenta a una problemática especial producto de las condiciones en que se desenvuelven y que evidencia los conflictos de tipo socioafectivo y emocional reflejado en los altos índices de violencia, alcoholismo, drogadicción, problemas sexuales, entre otros.

Sin embargo, a pesar de esta problemática, los "chapingueros" construyen y se reconstruyen cotidianamente; y como el ave Fénix, emergen de las cenizas para recuperar su esencia de jóvenes y de universitarios con fortalezas que definen su vida no sólo académica, sino también laboral y personal.

El hecho de que tengan un sistema de becas y con ello se resuelvan las necesidades básicas (vivienda, alimento, ropa y educación), les proporciona una condición especial para dedicarse de tiempo completo a estudiar. Esta condición de estudiantes se ve reforzada por las condiciones de estudio que brinda la UACH, su infraestructura y servicios (laboratorios, campos experimentales, aulas, bibliotecas, viajes de estudio) que reditúan en su formación disciplinaria sobrespecializada.

El que hayan definido su orientación disciplinaria y el que hayan decidido abandonar a la familia para ingresar a la UACH les brinda a los jóvenes universitarios un nivel importante de asertividad, porque desde los 14 o 15 años son jóvenes muy independientes, capaces de tomar decisiones importantes que van definiendo su futuro. La decisión de ingresar a la UACH, de permanecer en ella, de planear sus actividades, de distribuir su tiempo, de atender su persona (lavar, planchar, limpiar su cuarto)

les ofrece ventajas importantes en relación con otros jóvenes universitarios.

Los "chapingueros" no sólo son asertivos, sino también valientes no sólo por haber cambiado su entorno social y familiar, sino también por resistir una carga curricular excesiva, producto de sistemas de aprendizaje tradicionales donde además de un número importante de materias, tienen que acreditar prácticas de laboratorios y de campo, viajes de estudio, deportes y actividades culturales.

El valor y contundencia en la toma de decisiones es producto también de su trayectoria de vida y laboral. Al igual que muchos jóvenes mexicanos, el 67 por ciento de los "chapingueros" tiene una trayectoria laboral que inició desde la niñez, a los 10 años de edad, misma que se originó simultáneamente cuando realizaban sus estudios de educación básica. Los jóvenes de la UACH están acostumbrados al trabajo remunerado y no remunerado, porque además de apoyar a su familia en el campo, contratados por un familiar o amigo se integraron a la vida laboral percibiendo salarios mínimos como el resto de la población económicamente activa en México.

Para muchos jóvenes, el ingresar a la vida laboral desde la niñez, se convirtió en una forma de vida, porque a pesar de contar con becas, buscan empleos eventuales de medio tiempo. La encuesta señala que el 22 por ciento de ellos trabaja en la universidad percibiendo ingresos bajos que sirven de apoyo a sus estudios y 20 por ciento trabaja en algún negocio cercano a la institución.

Actualmente laboran en estas condiciones, pero en su visión de futuro se vislumbran con mejores perspectivas de empleo. A pesar de la crisis de empleo en nuestro país tienen esperanza en un futuro mejor al egresar como ingenieros agrónomos. La esperanza, esa intención hacia una posibilidad que todavía no ha llegado a ser, pero se aspira a alcanzar es la que los alimenta día a día. Es un sueño que se sueña despierto, es una forma de no conformarse con lo malo existente, es una no renuncia hacia un futuro mejor, porque la esperanza está enamorada del triunfo no del fracaso (Bloch, 2004).

Así son ellos, así son nuestros jóvenes "chapingueros" llenos de vida, de ilusiones, de proyectos y esperanza; enamorados siempre del triunfo, no del fracaso.

BIBLIOGRAFÍA

- INEGI (2000), *Encuesta Nacional de Juventud, 2000*, Comunicado de prensa núm. 154/2000, 30 de noviembre, pp. 1-5.
- _____ (2006), *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en el cuarto trimestre de 2005*, Comunicado de prensa núm. 025/06, 14 de febrero, Aguascalientes, Ags., pp. 1-9.
- _____ (2006), "Subió el desempleo 0.07 por ciento en noviembre", México, INEGI.
- MACÍAS RICHARD, Carlos (2003), *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- MARTÍNEZ GÓMEZ, Gladys (2004), *Actores universitarios ante el proyecto de modernización para la educación superior (1989-1994): el caso de la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UNAM, tesis doctoral.
- OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN (2005), *Debate educativo 9*, "Subempleo y trabajo decente", 14 de abril.
- PATIÑO, José Ma. (2006), "Francia aprueba el contrato para jóvenes pese a las protestas", en Cadena SER Noticias Francia, miércoles 22 de marzo.
- PORTAL DEL GOBIERNO FRANCÉS (2006), Noticias de actualidad, 17 de enero.
- REUTERS, DPA Y AFP (2006), "Empresarios se reúnen con De Villepin en busca de una solución al conflicto laboral", *La Jornada*, 21 de marzo.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD-CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS SOBRE JUVENTUD (2001), *Encuesta Nacional de Juventud 2000, resultados preliminares*, México.
- SUÁREZ ZOZAYA, Ma. Herlinda (2005), *Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*, México, Porrúa-UNAM.
- UACH-UPOM (1993), *Planes de Estudio de la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH.
- _____ (2003), *Anuario Estadístico 2003* (impresión preliminar), México, UACH.
- YURIRIA ITURRIAGA (2006), "Reprime la policía a estudiantes atrincherados en La Sorbona", *La Jornada*, 12 de marzo.

Judith Zubieta
Rocío Rosas

*Primeras incursiones de jóvenes en la ciencia:
el Verano de la Investigación Científica*

EL "VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA"

LA ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS, A.C. fue creada el 12 de agosto de 1959 bajo la denominación de Academia de la Investigación Científica, con el objetivo de reunir a investigadores activos de diversos campos del conocimiento para compartir sus proyectos de búsquedas, propiciar la discusión, la crítica y la reflexión conjunta. A partir de 1996, la Academia de la Investigación Científica se convirtió en Academia Mexicana de Ciencias, evolucionando en una instancia importante en la difusión, apoyo y promoción de las ciencias en sus diversas expresiones, a través de varios programas y premios.

Vale la pena mencionar que la Academia afilia de manera individual a distinguidos científicos mexicanos y tiene como misión propiciar el desarrollo de la investigación científica en México. También debe señalarse que ha propugnado porque la producción del conocimiento se haga siempre en beneficio de la sociedad y de la preservación del medio ambiente, cuidando que la actividad científica se norme por los principios éticos del bien común.¹

Entre los múltiples programas que apoya la Academia Mexicana de Ciencias para promover el acercamiento de niños y jóvenes a la ciencia se encuentra el Verano de la Investigación Científica, que busca generar vocaciones científicas a partir de estudiantes estimulados por la posibilidad de estar en contacto con científicos que laboran en proyectos de investigación en alguna institución nacional.

¹Fuente: http://www.amc.unam.mx/c_acercade.htm

Antecedentes

La matrícula en educación superior desde hace varios años ha disminuido a medida que se avanza de la licenciatura hacia el posgrado, así como una marcada concentración en el área de ciencias sociales y humanidades, seguida de la ingeniería y tecnología, dejando en último lugar a las ciencias naturales y exactas.² Esto significa que, por diversas razones (económicas, culturales, personales, etcétera), los estudiantes no tienen acceso o no manifiestan interés hacia los estudios superiores, más aún si se trata de formar parte de la población capacitada para llevar a cabo actividades científicas o tecnológicas.

Por el lado del mercado laboral, el país presenta indicadores preocupantes, en tanto que la comunidad dedicada a la Ciencia y la Tecnología sigue siendo muy pequeña. En el año 2005, apenas un 12 por ciento de la población económicamente activa (PEA) ocupada estuvo dedicada a actividades de ciencia y tecnología, aunque sólo el 0.76 por ciento reportó contar con educación de posgrado. Por otra parte, coincidentemente con la escasa matrícula que registra el posgrado nacional, las tasas de graduación siguen siendo bajas: sólo se reportaron 17 graduados de doctorado por cada millón de habitantes en ese mismo año.³

El Verano de la Investigación Científica fue creado con el propósito de fomentar el interés de los estudiantes de licenciatura por la actividad científica, en cualquiera de sus áreas, mediante la realización de estancias de aproximadamente dos meses de duración en los más prestigiosos centros e instituciones de investigación del país, bajo la supervisión y guía de un investigador o investigadora en activo.

El 1o. de julio de 1991 inició este programa, beneficiando a casi 100 estudiantes con becas que otorgó la Secretaría de Educación Pública, las cuales cubrieron los gastos de traslado, alimentación y hospedaje de los becarios. Desde entonces y hasta el año 2006, el número de solicitudes se ha venido incrementando, lo

²Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico de Licenciatura 2003, p. 14.

³Fuente: Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas del Conacyt, 2006.

mismo que la participación de las mujeres en el mismo. En cifras globales, se han recibido un promedio anual de 1,542 solicitudes, de las cuales casi un 60 por ciento corresponden a mujeres.

Características de los solicitantes

Hasta 1996, la Academia recibió un número creciente de solicitudes para participar en el Verano de la Investigación Científica; no obstante, a partir de 1997 se presentan marcadas variaciones y en los años 1999 y 2002 se reporta el menor número de solicitudes en toda la historia del programa. Lo anterior puede deberse a diferentes motivos; entre ellos: la cobertura de la convocatoria del año en cuestión, la función y dinamismo de los coordinadores en cada una de las instituciones de educación superior (IES), un creciente compromiso por enviar más solicitudes de mejores candidatos, la noción cada vez más diseminada de que no se trata de paseo y diversión, sino de trabajo y descubrimiento, además de cualquier otro tipo de factores sociodemográficos y culturales que seguramente influyen en la respuesta por parte de las y los estudiantes.

Diferencias entre los dos sexos

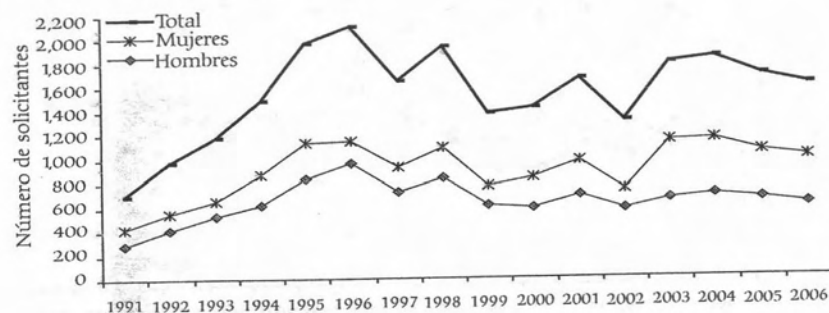
Las variaciones en el número total de solicitudes resultan similares para las y los estudiantes, aunque la presencia femenina siempre es superior a la de los hombres, especialmente en las últimas tres ediciones del programa, en que se advierte que la brecha entre mujeres y hombres se abre ligeramente en el número de solicitudes.

Aun cuando la presencia femenina en la matrícula nacional de licenciatura se ha venido acercando paulatinamente hacia la equidad numérica, todavía no alcanza el 50 por ciento, resultado que contrasta con lo observado en el número de solicitudes, en donde las mujeres superan este porcentaje. A primera vista este hecho podría estar significando un mayor interés por la investigación, la ciencia y la tecnología por parte de las estudiantes, o bien la percepción femenina de una mayor necesi-

dad por estudiar y prepararse más para estar en mejores condiciones de competir por una plaza en el momento de incursionar en el mercado laboral. Otra posibilidad es que poco a poco las jóvenes mexicanas empiezan a detectar como espacios válidos de ejercicio profesional aquellos que durante muchas décadas estuvieron mayoritariamente reservados para sus colegas varones.

Gráfica 1

SOLICITANTES AL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR AÑO Y SEXO



Fuente: Base de datos AMC.

La primacía de algunas áreas disciplinarias

Las solicitudes recibidas son clasificadas de acuerdo con la carrera profesional que se encuentre estudiando el o la candidata. De acuerdo con una clasificación operativa de la Academia Mexicana de Ciencias, éstas se distribuyen en cuatro grandes áreas de conocimiento:

Área I. Ciencias Físico-Matemáticas. Comprende las carreras de física, matemáticas, óptica, geografía, geología, geofísica, ingeniería en geociencias, ingeniería física.

Área II. Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas. En ella se incluyen las carreras de biología, química, medicina, nutrición, medicina veterinaria, pesca, ciencias ambientales.

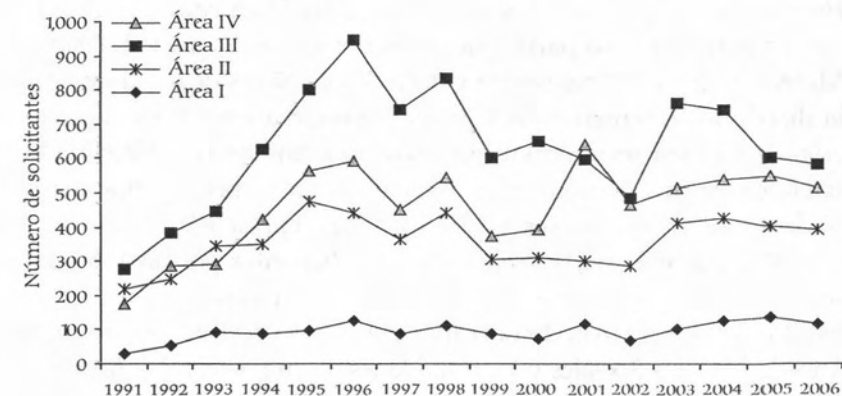
Área III. Ciencias Sociales y Humanidades. Comprende las carreras de administración, ciencias políticas, sociología, psicología, filosofía, arquitectura, derecho, diseño gráfico, contaduría, literatura.

Área IV. Ingeniería y Tecnología, incluyendo todas las ingenierías, zootecnia, informática.

En la gráfica 2 se presenta la participación de estas áreas a lo largo de la historia del Verano. Como se puede observar, el mayor número de solicitudes provienen de estudiantes del Área III, Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que el Área I, Físico-Matemáticas, es la que históricamente tiene menor representación.

Gráfica 2

SOLICITANTES AL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR ÁREA



Fuente: Base de datos AMC.

Por un lado, la distribución de solicitantes por área de conocimiento resulta similar a la que presenta la matrícula nacional de licenciatura, de acuerdo con las cifras de ANUIES, por otro, y como se mencionó anteriormente, muchos factores pueden influir en la respuesta de los solicitantes, los coordinadores o las universidades a la convocatoria. En 1996, por ejemplo, respon-

dieron a la convocatoria un importante número de escuelas, particularmente de derecho, lo que provocó el repunte que se observa en la gráfica 2.

Es conveniente señalar que la promoción del Verano se realiza de manera abierta, sin privilegiar áreas ni campos disciplinares; sin embargo, con el propósito de incentivar la matrícula en el posgrado en el Área I, el promedio mínimo requerido para los solicitantes de las carreras correspondientes es de 8.5, mientras que para el resto de las áreas el promedio requerido es de 9.0. De manera excepcional y a sugerencia del Comité de Evaluación, en los años 2001 y 2002 se aceptaron estudiantes del Área IV Ingeniería y Tecnología con promedio mínimo de 8.5, provocando el único repunte observado en la gráfica 2.

La presencia de las mujeres como solicitantes en las distintas áreas del conocimiento presenta diferencias que merecen ser observadas: una mayor concentración en el Área III, Ciencias Sociales y Humanidades, y en la II, Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas, mientras que su participación es menor en las áreas I, Físico-Matemáticas, y IV, Ingeniería y Tecnología. No es de extrañar que la distribución femenina por áreas responda a un patrón de elección de carrera profesional que tradicionalmente se ha inclinado hacia disciplinas consideradas "propias de la mujer", y que a eso se deba que el Área III sea la que esté más representada.⁴

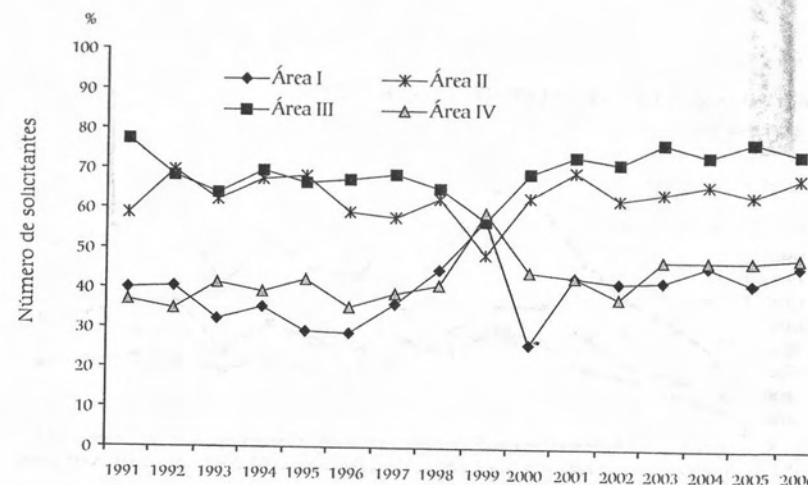
Al analizar la participación de los solicitantes por área del conocimiento según estado de procedencia, no se observa una distribución uniforme. Por el contrario, existe una concentración en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, la cual involucra licenciaturas que se ofrecen en la mayor parte de las IES participantes. La excepción la constituyen los estados de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Durango, Hidalgo, Nuevo León, Puebla, Querétaro y

⁴Para 1970, las mujeres representaban el 19.2 por ciento de la matrícula total en el nivel superior nacional, mientras que para 1998, esta cifra aumentó a 46.17, según estadísticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Esta participación se vio orientada a las áreas "propias para la mujer", como las ciencias sociales/administrativas y de la salud, en las que su presencia constituía el 44.5 y el 37.5 del censo total en 1977, mientras que en otras facetas del conocimiento era casi nula, situación que se mantuvo invariable por muchos años (SEP/ANUIES). <http://www.comsoc.udg.mx/gaceta/paginas/201/201-12.PDF>

Sonora, en donde se registra cierto predominio de las áreas de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas.

Gráfica 3

PARTICIPACIÓN FEMENINA ENTRE LOS SOLICITANTES AL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR ÁREA



Fuente: Base de datos AMC.

Como se mencionó anteriormente, son muy diversos los factores que influyen en que una entidad federativa reporte mayor o menor número de solicitantes; entre otros, en este caso destacan: la labor de coordinación y difusión del Verano que cada instancia o universidad realice, el tamaño de las propias IES, así como que sus estudiantes postulados efectivamente cumplan con los requisitos establecidos en la convocatoria del programa.

Respecto a la distribución geográfica del total acumulado de solicitudes recibidas en los años de existencia del programa, vale la pena comentar que en toda la historia del Verano, las tres entidades con mayor presencia en esta etapa del proceso han sido: Sinaloa (con 3,295 solicitudes), el Distrito Federal (con 2,640 solicitudes) y Veracruz (con 2,092 solicitudes), posicionándolo este último en tercer lugar de toda la República, a pesar de la gran

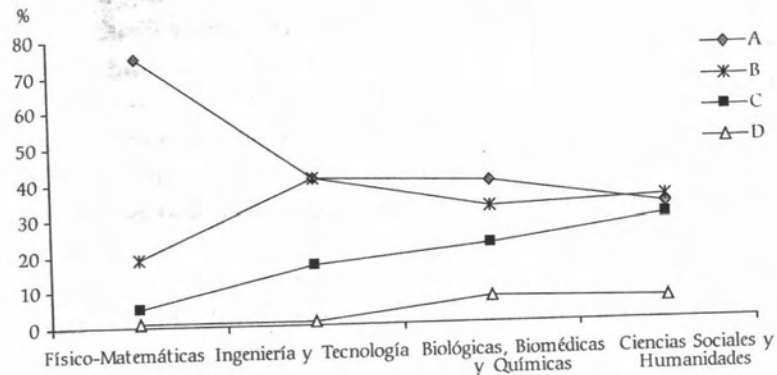
diferencia que existe entre estas entidades federativas en lo que a matrícula en educación superior refiere. Naturalmente, de aquí se infiere la trascendencia de la labor de las personas que fungen como Coordinadores del programa.

Los mejores candidatos

Los resultados de la evaluación reportan que, en promedio, el 39 por ciento de las solicitudes obtuvieron la mejor calificación (equivalente a "A"), mientras que un 35 por ciento obtuvieron "B", la segunda mejor. El resto de las solicitudes estuvieron repartidas entre la calificación "C" (con un 22 por ciento) y "D" (con un 4 por ciento). Cabe señalar que las solicitudes que obtienen la calificación "A", seguidas de la "B", son las que casi con certeza obtienen una beca, consistente en una asignación económica para gastos de manutención más el costo del traslado terrestre, en pasaje de ida y vuelta, entre el lugar de residencia habitual de los becarios y la ciudad donde realizan su estancia.

Gráfica 4

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE SOLICITUDES, POR ÁREA, 2001-2006



Un análisis por área del conocimiento de los resultados del proceso de evaluación arroja diferencias importantes entre las cuatro grandes áreas consideradas. Del año 2001 al 2006, el Área

I, Ciencias Físico-Matemáticas, ha obtenido la mejor calificación es decir, "A" en el 75 por ciento de sus solicitudes, seguida del Área IV, Ingeniería y Tecnología, con un 41 por ciento; muy cerca de esta última se ubica el Área II, Ciencias Biológicas, Bio-médicas y Químicas, con un 39 por ciento, mientras que el Área III, Ciencias Sociales y Humanidades, se encuentra al final, con un 32 por ciento.

Esta supremacía de las Ciencias Exactas (Área 1) seguramente se explica en razón de que las y los estudiantes de licenciaturas en estas disciplinas son, por naturaleza, más proclives a la investigación, en tanto que en sus procesos de formación reciben un fuerte entrenamiento para desarrollar actividades con gran rigor. Si este argumento fuera verdaderamente válido, entonces deberían financiarse campañas más agresivas de divulgación de estas disciplinas, con el propósito de volverlas más atractivas ante los ojos de sus estudiantes potenciales; es decir, convendría empezar cuanto antes a diseñar estrategias que alentarán a los alumnos de educación media a considerar carreras como la física o la matemática para engrosar las matrículas nacionales y, en algún momento en el futuro no muy lejano, las aulas del posgrado en esas disciplinas u otras afines.

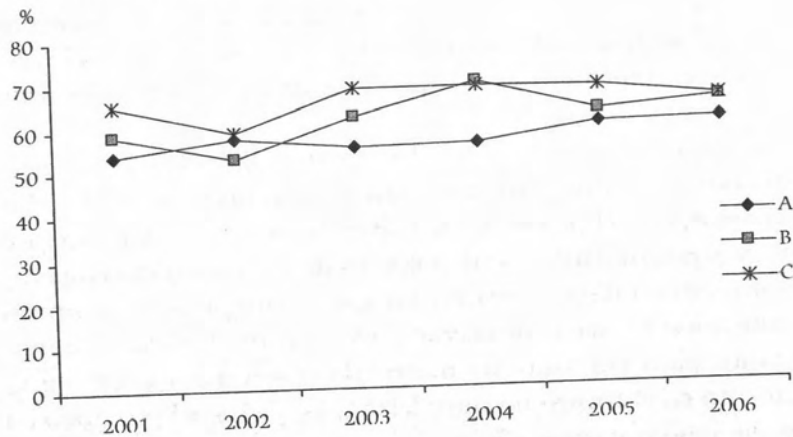
Como se mencionó anteriormente, además de ser la que en el ámbito nacional registra la matrícula más numerosa, también es este campo disciplinario del que se propone el mayor número de solicitudes. Sin implicar que a mayor número de solicitudes, menor calidad de los aspirantes, sí es válido reconocer que los resultados de la evaluación seguramente se encuentran directamente relacionados con la imposibilidad que tienen los coordinadores de dar asesoría y seguimiento individualizado a cada uno de sus estudiantes, más que con un proceso con mayor rigor.

Debido a que la presencia femenina en las áreas I y IV es inferior que la masculina y que en estas áreas también participa un número menor de mujeres, comparado con el que se registra en las otras dos, no es de extrañar que estas diferencias se mantengan entre las solicitudes evaluadas con la más alta

calificación. Tampoco debe llamar la atención que su porcentaje sea superior cuando se trata de la prioridad "C", calificación en la que las mujeres infortunadamente casi representan el 70 por ciento.

Gráfica 5

PORCENTAJE DE SOLICITUDES PRESENTADAS POR MUJERES SEGÚN RESULTADO DE LA EVALUACIÓN POR AÑO

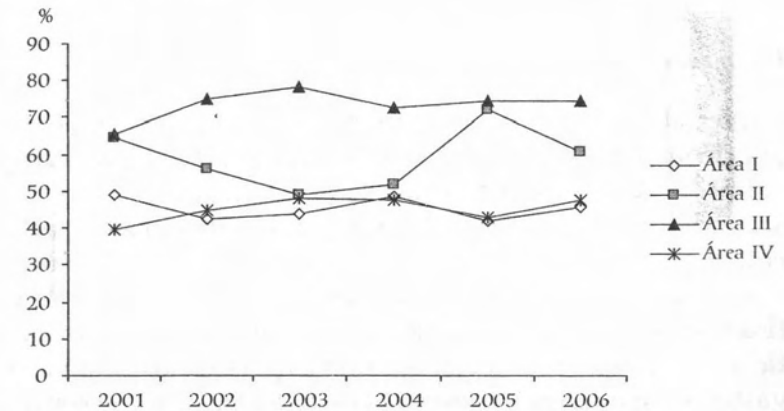


Fuente: Base de datos AMC.

En promedio, el 56 por ciento de las solicitudes presentadas por jóvenes del sexo femenino recibe la máxima calificación; entre ellas, como era de esperarse, el Área III es la más favorecida, seguida del Área II, que reporta el menor porcentaje de expedientes con esta evaluación. Finalmente, y presentando proporciones similares a las de su distribución por área, se encuentran las solicitantes de las áreas I y IV que, como se señaló anteriormente, son aquellas en las que tradicionalmente las mujeres están subrepresentadas. No huelga señalar que, aun en Ciencias Sociales y Humanidades –en donde las mujeres registran una mayor participación– la distribución según calificación obtenida en el proceso de evaluación es similar a la descrita anteriormente, con una mayor presencia de "B" y "C".

Gráfica 6

RESULTADO "A" DE LA EVALUACIÓN OBTENIDA POR LAS SOLICITUDES DEL SEXO FEMENINO EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA POR AÑO Y ÁREA DISCIPLINARIA



Fuente: Base de datos AMC.

Los resultados anteriores hacen suponer, por un lado, que los estudiantes en las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Químico-Biológicas presentan ciertas características que les impiden obtener la mejor calificación en la evaluación, ya sea porque las carreras que estudian pudieran estar prácticamente dissociadas de la investigación en sus universidades, o porque la cantidad de los postulantes obligue a aplicar más filtros o criterios más rigurosos en el proceso de evaluación, o bien porque la presencia femenina en estas dos áreas es mayor que en dos restantes. Este último punto se antojaría poco plausible si no fuera porque en diversas ocasiones los integrantes del Comité de Evaluación han especulado sobre la posibilidad de que las mujeres no sean correctamente asesoradas en el momento de llenar su solicitud, dando paso a argumentos que justifiquen por qué las estudiantes no pueden transmitir correcta o concretamente sus razones personales para realizar la estancia de investigación. Con toda seguridad, viendo el desempeño que posteriormente despliegan las chicas, pudiera ser que existan otros factores que influyen para que en estas

áreas, las mujeres no sean evaluadas tan favorablemente. En todo caso, estos tendrán que ser explorados en otro momento, pues la información disponible a la fecha no permite avanzar en el poder explicativo de ninguno de ellos.

LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Los resultados de la evaluación de las solicitudes determinan quiénes, entre los estudiantes, serán beneficiados con una beca para la realización de su estancia de investigación, para lo cual son considerados en primer lugar aquellos que obtuvieron la máxima calificación y, en segundo lugar, los de la siguiente en orden descendente.

Los estudiantes que obtuvieron una calificación inferior (C), generalmente son apoyados por sus instituciones de procedencia. Finalmente, también se encuentran aquellos estudiantes que, al no resultar becados por la Academia ni por su institución de procedencia, pero que son evaluados positivamente, realizan la estancia de investigación con sus propios recursos.

El Área I, que abarca a las Ciencias Exactas, presenta el menor número de participantes y, al mismo tiempo, el mayor porcentaje de solicitantes evaluados con la más alta calificación; de ahí que el programa la privilegie en el otorgamiento de becas, con el propósito de incentivar la matrícula del posgrado en esas disciplinas, lo mismo que la investigación.

Características de los participantes

A continuación se presentan las características que definen el perfil de los estudiantes que, cumpliendo con los requisitos de la convocatoria, logran ser aceptados para participar en el programa.

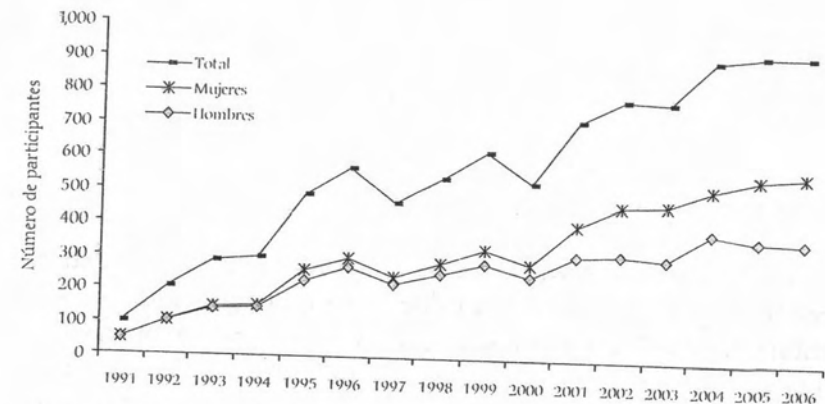
Las aparentes similitudes entre ambos sexos

En los primeros años, hombres y mujeres participan de manera más o menos equitativa en el Verano; sin embargo, a partir de

1995, el número de mujeres que participan becadas o con recursos propios se va incrementando de tal manera que se presenta una brecha creciente, en comparación con sus compañeros varones. En promedio, participan 250 hombres por año, mientras que son 321 las mujeres (véase gráfica 7).

Gráfica 7

PARTICIPANTES EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA,
POR AÑO Y SEXO



Fuente: Base de datos AMC.

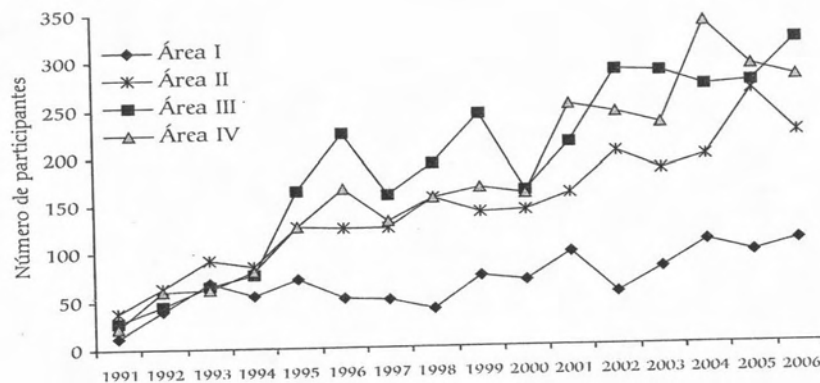
Área disciplinaria

En los primeros años del Verano de la Investigación Científica, se observa una distribución más o menos equitativa entre las cuatro áreas del conocimiento, donde incluso el Área II de Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas estuvo ligeramente más representada que el resto.

Aun cuando reporta el menor porcentaje de estudiantes evaluados con calificación "A", el Área III, Ciencias Sociales fue la que concentró más participantes de 1995 a 1999 y con variaciones a partir del año 2000, en las que el Área IV, Ingeniería y Tecnología, llega a superarla en los años 2001, 2004 y 2005.

Gráfica 8

PARTICIPANTES DEL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA,
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO



Fuente: Base de datos AMC.

Por su parte, el Área I Ciencias Físico-Matemáticas, reporta el menor número de participantes del Verano, contrario a su porcentaje de solicitudes evaluadas con "A". Como puede observarse en la gráfica 8, presenta incrementos graduales con ligeras variaciones y una brecha creciente entre el Área I y el resto de las áreas del conocimiento. Esto, sin duda, está directamente relacionado con la baja matrícula que, a nivel nacional, tienen las carreras que se ubican en estos campos disciplinarios.

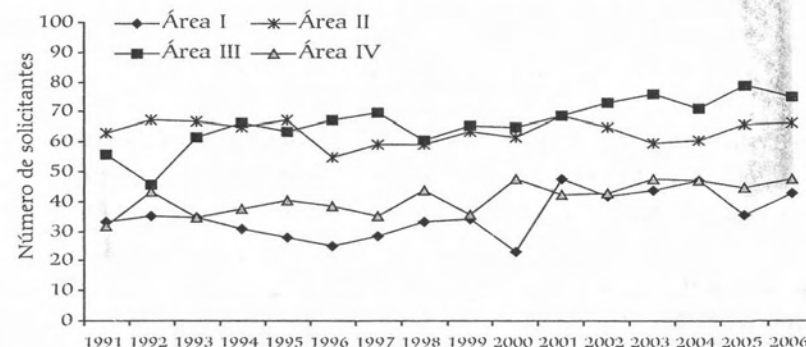
La presencia de las mujeres como participantes del Verano en las áreas II y III, son las que reportan una proporción mayor de mujeres con respecto a sus compañeros, mientras que su presencia es inferior en las áreas I y IV de Físico-Matemáticas y de Ingeniería, respectivamente (véase gráfica 9).

Durante la reunión de medio curso celebrada en agosto de 2006, la directora del programa destacó que cada vez son más mujeres las que participan en el Verano de la Investigación Científica. "Deseo que ustedes constituyan parte de una generación de científicas y tecnólogas que nos ayuden hacer el cambio. Tenemos

además la responsabilidad de educar. Si una mujer tiene educación, es muy probable que sus hijos también la tengan."⁵

Gráfica 9

PARTICIPACIÓN FEMENINA EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA



Fuente: Base de datos AMC.

Entidad federativa

De acuerdo con el número de solicitudes provenientes de cada estado, los estudiantes seleccionados para participar en el Verano de la Investigación Científica presentaron una distribución similar, en la que destacan los estados de Sinaloa, el Distrito Federal y Veracruz, así como el estado de Tabasco con el mayor número de participantes.

En 21 de los 32 estados de la República la presencia femenina iguala o supera a la de sus compañeros varones, incluyendo los estados que reportaron mayor número de participantes.

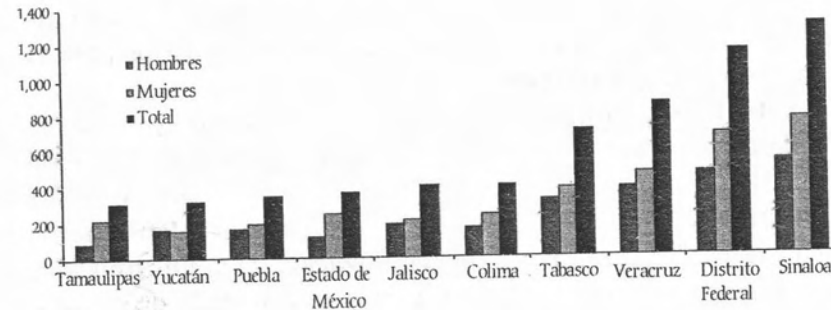
Asimismo, es posible observar la concentración de participantes en estados con un importante nivel de desarrollo científico, los cuales no han reportado igual número de participantes, como es el caso de Guanajuato, Morelos, Nuevo León y el Distrito Federal. Caso contrario es el de los estados de Colima, Tabasco,

⁵<http://www.amc.unam.mx/>, visitado el 26 de enero de 2007.

Veracruz y Sinaloa, cuyos estudiantes realizan sus estancias predominantemente fuera de sus estados.

Gráfica 10

ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA,
POR ESTADO DE PROCEDENCIA, 1991-2006



Fuente: Base de datos AMC.

Algunas notas para evaluar el impacto del Verano de la Investigación Científica

Sin ignorar la composición de la matrícula en la educación superior de nuestro país, los resultados hasta aquí analizados reflejan una falta de incentivos y motivación por parte de los estudiantes por participar en proyectos relacionados con las llamadas ciencias duras, particularmente Física y las matemáticas, aun cuando el Verano permite que jóvenes provenientes de cualquier licenciatura realicen sus estancias de investigación en cualquier área. Tampoco se debe soslayar que la promoción del Verano se realiza de manera abierta, sin privilegiar áreas ni campos disciplinarios, por lo que resulta evidente que se deben analizar nuevas estrategias de promoción en áreas con poca capacidad de atracción.

Para la realización de este programa se cuenta con el apoyo de numerosos académicos que atienden a los casi 1,000 estudiantes de licenciatura que logran participar en él; en promedio, se

puede decir que cada investigador atiende a 1.5 estudiantes durante su estancia.

Las instituciones de adscripción de estos investigadores anfitriones poco a poco se van acercando a la centena; entre ellas destacan las universidades públicas de los estados, la UNAM, los centros públicos de investigación Conacyt y el Cinvestav, lo cual reviste una gran importancia. Más allá de que esta dispersión geográfica de los investigadores facilita el traslado de los jóvenes participantes en el Verano, también es signo del fenómeno de desconcentración científica que paulatinamente vamos observando. Mientras el Distrito Federal fue durante muchos años la entidad con mayor número de instituciones de educación superior (IES) y con mayor matrícula, también era la que reportaba el mayor número de académicas y académicos en actividades de ciencia y tecnología, de ahí que fuera también la entidad que atraía el porcentaje mayor de estudiantes interesados en participar en el programa. Los cambios en esta distribución geográfica, en los que otros estados de la República empiezan a convertirse en polos de atracción para los participantes del Verano revela un alejamiento paulatino del modelo centro-periferia, lo que permite afirmar que cada vez es mayor el número de IES prestigiosas fuera de la ciudad capital, lo mismo que el de científicos consolidados y dispuestos a compartir con los jóvenes durante su estancia.

Sin lugar a dudas, el programa ha cumplido con su objetivo de acercar a los jóvenes a la ciencia y generar en ellos la inquietud por los estudios de posgrado y la investigación científica, tal como lo muestran los resultados del cuestionario de evaluación aplicado a los estudiantes en las últimas ediciones del Verano.

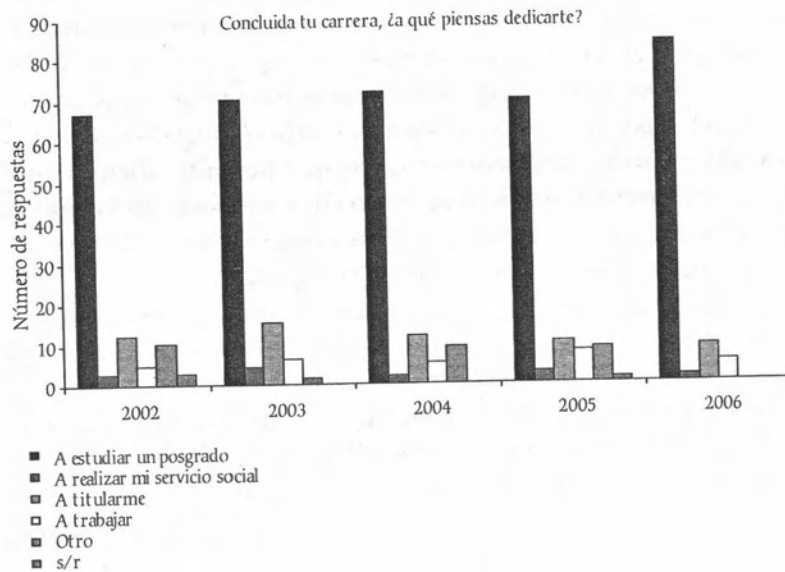
En efecto, desde hace ya varios años se realiza un ejercicio de evaluación con la participación de estudiantes e investigadores, mediante dos cuestionarios que se colocan en línea, dentro del portal electrónico de la Academia, uno para cada uno de estos dos actores fundamentales del programa. A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos.

En términos generales, es posible afirmar que el Verano un programa exitoso que cumple cabalmente con sus objetivos. No obs-

tante, en lo referente a la etapa de promoción, se observa que, si bien la labor de difusión es considerada amplia, es necesario acercarse más a los estudiantes y mantener una estrecha coordinación con las instituciones participantes, a fin de que un mayor número de jóvenes, independientemente de la licenciatura que esté cursando, pueda conocer el programa y llenar una solicitud. También habrá que diseñar nuevas estrategias para incorporar un número mayor de investigadores, de muy diversos campos de conocimiento, ampliando así el directorio y su cobertura disciplinaria, sin que por ello se relajen los requisitos que garantizan la calidad académica de quienes aceptan participar como anfitriones.

Gráfica 11

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES
EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA



Fuente: Base de datos AMC.

El programa cumplió con las expectativas académicas de los estudiantes, muy probablemente porque los investigadores con quienes estuvieron conociendo el programa, tal y como lo señalan los jóvenes participantes en la evaluación. Casi la totalidad de ellos consideraron que las tareas que les fueron encomendadas durante su estancia fueron interesantes y de actualidad, acordes con sus conocimientos; también comentaron que recibieron la asesoría y respuesta a todas las dudas que planteaban, además del acceso a las instalaciones y los materiales necesarios para el desarrollo de sus actividades.

Entre las múltiples actividades que los estudiantes desarrollaron destacan la lectura de textos o artículos científicos, el trabajo en computadoras y la búsqueda de información científica. En menor medida, aunque no menos importantes, señalaron haber llevado a cabo el análisis y la sistematización de la información, manejo de instrumentos y equipo, realizado trabajo de campo, aplicado técnicas especiales, asistido a seminarios o reuniones académicas o haber estado presentes en discusiones académicas.

En opinión de los estudiantes, los investigadores procuraron brindar la información necesaria para el desarrollo de las actividades asignadas, los involucraron en actividades interesantes que los motivaran y les permitieran aprender, mostraron disposición para supervisar su trabajo y plantearon con claridad las actividades a realizar.

Las reflexiones posteriores a su estancia revelan que para los participantes, el Verano resultó ser lo que ellos esperaban y cubre los objetivos que se habían propuesto. Aun cuando un promedio superior al 80 por ciento indica su intención de estudiar un posgrado al terminar la licenciatura, la mayoría de los jóvenes señala que le agradecería hacerlo en la misma institución donde realizó su estancia. Otro aspecto importante de la evaluación apunta que para casi la totalidad de las y los participantes, la estancia reafirmó la licenciatura que estaban estudiando. Asimismo, poco más del 90 por ciento expresa su voluntad de participar en otro Verano de la Investigación Científica.

LOS INVESTIGADORES PARTICIPANTES

El propósito de las estancias del Verano de la Investigación Científica es que los estudiantes se interesen por las actividades de investigación al participar en el trabajo cotidiano, bajo la dirección y tutoría de un investigador o investigadora en activo. La convivencia, el trabajo y la interacción entre estudiantes e investigadores pueden despertar e incrementar el interés del estudiante por las actividades de investigación, de tal manera que el papel que juegan los académicos al ampliar las posibilidades vislumbradas y ayudar a definir nuevos futuros profesionales es fundamental; sin duda, a lo largo de las semanas de duración de su estancia, ellos se vuelven un modelo a seguir para estos jóvenes.

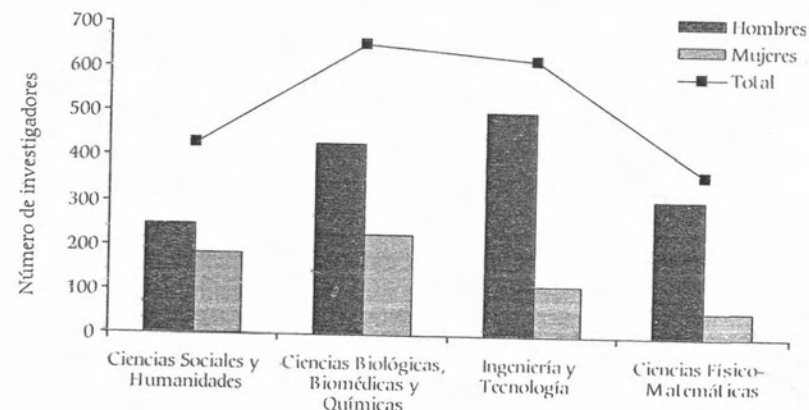
Con el propósito de garantizar que únicamente participan investigadores reconocidos y en activo, el directorio de investigadores del Verano de la Investigación Científica se integra con los miembros del SNI y de la AMC que aceptan la invitación a integrarse. También es posible que otros académicos que no pertenecen al SNI o a la AMC participen, previa evaluación rigurosa de sus *currícula*.

En este ámbito, las mujeres académicas adquieren poca relevancia y, por lo escaso de su presencia, tienen pocas posibilidades de convertirse en un modelo a seguir por parte de los estudiantes. Con una participación muy por debajo de la de sus colegas varones —en el SNI las académicas constituyen alrededor del 30 por ciento de sus miembros, mientras que en la AMC alcanzan apenas el 21 por ciento del total—, no es de extrañar que su presencia supere apenas la cuarta parte del directorio a disposición de los estudiantes interesados.

En 2006, la proporción de investigadoras en el directorio que se dispuso en Internet fue del 28 por ciento. Si se analiza la participación de los investigadores por área, se observa una mayor concentración en el área de Ciencias Biológicas, Biomédicas y Químicas con un total de 653 investigadores, de los cuales el 65 por ciento corresponden al sexo masculino. El área de Ingeniería y Tecnología le sigue con 616 investigadores, de los cuales las mujeres representan un 18 por ciento.

Gráfica 12

INVESTIGADORES PARTICIPANTES EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR ÁREA Y SEXO, 2006



Fuente: Base de datos AMC.

En el área de Ciencias Sociales y Humanidades la presencia femenina es del 42 por ciento, la mayor de todas las áreas, contraria al 16 por ciento que representa en el área de Ciencias Físico-Matemáticas, la menor de todas.

Son muchas y muy variadas las razones por las que los estudiantes realizan su estancia con investigadores hombres más que con mujeres, lo cual puede originarse en la escasa participación de investigadoras en el programa, especialmente en algunas disciplinas, o porque sus líneas de investigación no atraen un número mayor de estudiantes, o bien porque los estudiantes no perciban a plenitud su desempeño como académicas ya que, como se observa en la gráfica 13, son más los estudiantes que eligen investigadores que investigadoras.

Llama la atención que esta elección se haga presente también entre estudiantes mujeres, quienes realizan su estancia principalmente con investigadores varones. Un análisis de este comportamiento por áreas para el mismo año 2006 revela que aun en las áreas II y III, que reportan un mayor número de mujeres que

hombres, las participantes realizaron su estancia principalmente con investigadores (véase gráfica 13).

Gráfica 13

PARTICIPANTES HOMBRES Y MUJERES DEL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR SEXO DEL INVESTIGADOR CON QUIEN REALIZAN LA ESTANCIA



Fuente: Base de datos AMC.

La Academia Mexicana de Ciencias reconoce que la influencia de un académico es determinante para que un estudiante incurriera en la actividad científica. Un estudio realizado a un grupo de destacados investigadores del Subsistema de Investigación Científica de la UNAM señala que la mayoría de ellos incurrió en la ciencia por la influencia de una maestra o de un maestro clave, a quien conocieron precisamente durante sus estudios de licenciatura. Al igual que con el directorio del Verano, las investigadoras de la UNAM poco figuraron como un modelo a seguir.⁶

A partir del cuestionario de evaluación, se puede decir que el Verano no sólo tiene impacto en la vida de los estudiantes, sino también en la de sus anfitriones, particularmente en lo que refie-

⁶R. Rosas, "Merton y el Sillón 41 en los sistemas sociales: la evaluación académica para el emeritazgo", tesis de maestría en Ingeniería en Planeación, Posgrado en Ingeniería, México, UNAM, 2006.

re a la programación de sus propias actividades académicas. Si bien la mayoría de los académicos reporta una asistencia regular de los estudiantes, un porcentaje que oscila alrededor del 25 por ciento señala que los jóvenes no cumplen con el número de semanas programadas, debido principalmente a asuntos relacionados con su universidad, por el periodo vacacional en la institución donde realizan la estancia, entre otras razones.

En el transcurso de la estancia, un promedio superior al 80 por ciento de los investigadores considera que el nivel de conocimientos de los estudiantes que reciben es acorde con el trabajo que planean para ellos. Derivado de esta experiencia, poco menos del 90 por ciento de los investigadores reconoce poder utilizar el trabajo realizado por los estudiantes.

Un indicador adicional que muestra con claridad otros beneficios del programa es que más de la mitad de los investigadores participantes considera que dará seguimiento a las actividades académicas del estudiante que recibió, principalmente por vía electrónica, ya sea porque lo asesorará en la realización de su tesis de licenciatura, porque el o la joven manifestó interés por realizar estudios de posgrado, porque ambos planean continuar desarrollando trabajo académico o bien porque el trabajo realizado durante la estancia se encuentra en proceso de publicación.

Al igual que los estudiantes, casi la totalidad de los académicos manifiesta repetidamente su disposición a participar nuevamente en el Verano de la Investigación Científica.

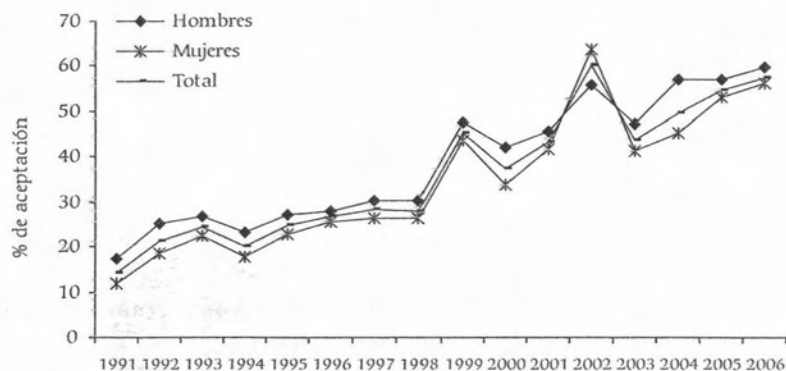
LOS ROLES DE GÉNERO Y LA APARENTE MAYORÍA

Los datos presentados en los párrafos anteriores muestran que el número de mujeres que solicitan y que participan en el Verano de la Investigación Científica es mayor que el de los hombres; sin embargo, como se verá a continuación, una sencilla relación entre el número de participantes y el de solicitantes reporta una tasa de aceptación que, con excepción del año 2002, favorece a los varones; es decir, un mayor porcentaje de hombres solicitantes son

aceptados para realizar su estancia en comparación con sus compañeras del sexo femenino, como se muestra en la gráfica 14.

Gráfica 14

PORCENTAJE DE ACEPTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR SEXO, 1991-2006



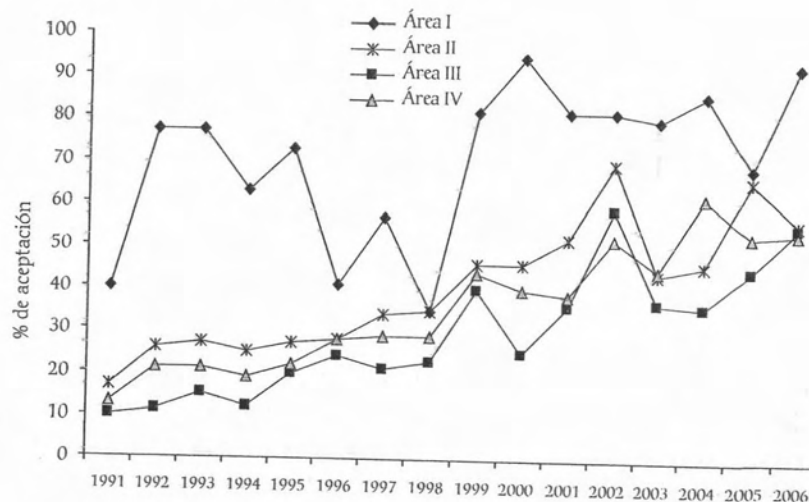
Fuente: Base de datos AMC.

A primera vista, el Área III es la que cuenta con mayor número de participantes; no obstante, es importante hacer notar que se trata del área con el menor porcentaje de aceptación, mientras que el Área I, con el menor número de solicitudes y participantes, reporta el mayor porcentaje de aceptación con respecto a las otras áreas, como se señaló anteriormente. Es importante hacer notar que en el año 2006 fuera de esta área, las tres restantes reportaron porcentajes de aceptación muy similares. Esto se deriva de las calificaciones obtenidas por cada área como resultado de la evaluación, de ahí que la distribución que presentan sus porcentajes de aceptación sea opuesta a la que se observa en números absolutos.

Lo anterior permite suponer que el porcentaje de aceptación femenina, inferior al de sus compañeros varones, se debe a que su presencia es menor en el área de Físico-Matemáticas —que obtuvo mejores calificaciones y por ende se ve favorecida en el número de becas otorgadas— y en cambio, se advierte su concentración en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (véase gráfica 15).

Gráfica 15

PORCENTAJE DE ACEPTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, POR ÁREA, 1991-2006



Fuente: Base de datos AMC.

La escasa matrícula en el área de Físico-Matemáticas (a nivel nacional y específicamente para el caso de las mujeres) puede obedecer a varios factores. Sin descartar que culturalmente estas disciplinas se perciban con pocas posibilidades de inserción laboral, también hay que considerar la resistencia que frecuentemente se encuentra entre las y los jóvenes hacia el estudio de las matemáticas y la física, así como la falta de estereotipos que atraigan a los estudiantes, entre muchos otros.

De acuerdo con los resultados publicados de la encuesta *Aritmética: una materia que no dominamos*, en general, en todas las operaciones, los participantes del sexo masculino obtuvieron mejor resultado que las mujeres, y el diferencial entre zonas urbanas y rurales o entre nivel socioeconómico medio/alto y bajo resultó sobresaliente.⁷

⁷Cfr. Consulta Mitofsky, *Aritmética: una materia que no dominamos—Encuesta general en viviendas*, México, enero de 2007.

Este hallazgo no sólo ayuda a comprender la evasión por parte de los alumnos de carreras en las que las matemáticas juegan un papel preponderante, sino que, más triste aún, pone en el centro de la discusión el papel desorientador que en muchas ocasiones juegan los maestros de enseñanza media y media superior. Sin duda, queda mucho por hacer en esta dirección. La Academia Mexicana de Ciencias, por su parte, también contribuye en este terreno, mediante distintos programas orientados precisamente a incrementar el interés por las matemáticas.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

El presente trabajo corresponde a un primer estudio que se encuentra en una fase temprana; sin embargo, los resultados obtenidos hasta ahora han permitido inferir que es la elección de la carrera profesional lo que provoca que las mujeres no sean aceptadas en la misma medida que los hombres para realizar actividades de investigación, lo que no puede atribuirse a problemas de discriminación de género, pero sí a una falta de estereotipos femeninos y modelos a seguir. En ese sentido, es conocida la escasa presencia femenina en las actividades de investigación, que en el Verano de la Investigación Científica se refleja en una escasa presencia en la figura del tutor, lo cual restringe la posibilidad de adoptar a científicas como modelos a seguir, por parte de los y las estudiantes de licenciatura.

La experiencia recuperada de reuniones celebradas con la presencia de estudiantes que realizan su estancia en el Distrito Federal permite confirmar que este programa les concedió cambiar su perspectiva de vida, independientemente de la licenciatura que estudian e independientemente de su condición de género. En efecto, se constata que iniciativas como ésta contribuyen en su formación profesional y personal al liberarlos de prejuicios, provocar que confirmen su vocación, permitirles participar en la solución de problemas locales y regionales, o en retos científicos o tecnológicos, aplicando los conocimientos adquiridos. Asimismo,

mo, les ha permitido ampliar sus expectativas de tal manera que no sólo consideren insertarse en el mercado laboral, sino considerar la realización de estudios de posgrado y el posterior desarrollo de la actividad científica como forma de vida.

Por lo anterior, resulta evidente la importancia de promover y reforzar programas similares al Verano de la Investigación Científica, si se considera el escaso número de personas que optan por estudiar un posgrado o, peor aún, si se observa que a pesar de que la presencia femenina se ha incrementado gradualmente en la matrícula de estudios superiores, el número de mujeres que se dedica a actividades de IyD sigue siendo muy reducido. Más aún, es un deber de la comunidad científica mexicana participar en este tipo de esfuerzos, no sólo porque nuestro país necesita tener más y mejores académicos, sino también brindarles nuevas alternativas a los jóvenes talentosos que muchas veces por falta de información, no optan por la carrera científica como opción válida y plausible para su desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- MITOFSKY (2007), *Aritmética: una materia que no dominamos—Encuesta general en viviendas*, México, enero.
- ROSAS, R. (2006), "Merton y el Sillón 41 en los sistemas sociales: la evolución académica para el emeritazgo", tesis de maestría en Ingeniería en Planeación, Posgrado en Ingeniería, México, UNAM.

Mario Toer
Pablo Martínez Sameck
Eduardo Chávez Molina

*Los universitarios argentinos
y los universitarios norteamericanos*

CONOCER ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el 2000, y compararlos con sus equivalentes norteamericanos, puede resultar sumamente interesante, e inclusive necesario. Más allá de cualquier tipo de valoración, la gravitación de la producción cultural de consumo masivo de Estados Unidos en el mundo, y mucho más aún para nuestro continente, resulta ser un dato prácticamente obvio, resultado de su ubicación dominante en todos los terrenos. Para atestiguarlo, basta ver el impacto de las llamadas superproducciones cinematográficas y las series para la televisión, que consume la mayoría de nuestros jóvenes. No son menos importantes otros cursos institucionales, a través de los cuales se difunden los valores y estereotipos que hoy son dominantes, también, en el terreno de la cultura: Internet, formación de intelectuales en universidades norteamericanas, etcétera.

De allí que sea más que pertinente preguntarnos: ¿Se parecen crecientemente los jóvenes de uno y otro país? No disponemos de investigaciones comparativas a lo largo del tiempo, por lo que resulta relevante comenzar con estudios, aunque ellos sean todavía preliminares, en esta dirección. Para nuestra investigación, hemos llevado a cabo una encuesta a 1,000 estudiantes, recién ingresaron a las aulas del CBC¹ en la UBA, quienes fueron indagados en muy diversos temas. Construimos con detenimiento un cuestionario concibiendo preguntas que, al mismo tiempo que resultaran significativas para nuestro medio, hicieran a su vez posible una comparación con la investigación que, año tras año y desde

¹Ciclo de iniciación del primer año en la Universidad de Buenos Aires.

hace 30, realiza la Universidad de California, desde su Higher Education Research Institute. La encuesta que se realizó a los ingresantes en el año 1999, en Estados Unidos, con recursos propios del Primer Mundo, se basó en 261,217 encuestados de 462 instituciones universitarias de todo el país.²

Comenzamos con los temas que pueden considerarse como vinculados a situaciones apremiantes del diario vivir.

INGRESANTES ABRUMADOS

En una primera aproximación, podemos decir que los estudiantes de uno y otro país, si bien aún diferentes, es bien probable que, de manera creciente, se estén pareciendo en muchos aspectos.

Los investigadores de California destacan, con la presentación de sus datos, la creciente incidencia respecto de todo aquello que se pueda asociar y ser vivido como con situaciones de estrés. Así señalan que quienes responden haberse sentido "frecuentemente abrumados por todo lo que tenían que hacer" llegan a un 30.2 por ciento y expresan una tendencia en permanente incremento, desde el 16 por ciento obtenido en 1985.

En Argentina, el porcentaje obtenido con este mismo interrogante, es del 20.5 por ciento (véase cuadro 1), situación que nos ubica, por ahora, más cerca de los valores norteamericanos de 20 años atrás, que de las cifras actuales. Un rasgo que nos relaciona con los resultados obtenidos en Estados Unidos, es que, tanto aquí como allí, son las mujeres las que se sienten más abrumadas. Allí se sienten así un 38.8 por ciento de ellas, frente a un 20 por ciento de los hombres, y aquí la diferencia, sin ser tan notable, es importante: 23.2 por ciento, entre las mujeres, frente a un 16.4 por ciento de los varones (véase cuadro 4). Una razón por la cual en Estados Unidos consideran que puede incidir en el creciente estrés es que crece el porcentaje de quienes suponen que existe

²Los datos de la encuesta de Estados Unidos, provienen del *overview* de la investigación llevada a cabo por L.J. Sax, A. Astin, Korn W., S.W. y K. Mahoney, *The American Freshman: National Norms for Fall 1999*, Los Ángeles, Higher Education Research Institute, UCLA, 1999.

Cuadro 1

SENTIRSE ABRUMADO SEGÚN PERSPECTIVA DE TRABAJAR JORNADA COMPLETA MIENTRAS CURSA SUS ESTUDIOS

	Tener que trabajar jornada completa					Total
	Muy probable	Alguna probabilidad	Pocas probabilidades	Ninguna probabilidad	NS/NC	
Frecuentemente	48 (25.4%)	53 22.6%	64 20.1%	38 (15.3%)	2 22.2%	205 20.5%
Ocasionalmente	110 58.2%	127 54.0%	190 59.6%	138 55.6%	4 44.4%	569 56.9%
Nunca	29 15.3%	51 21.7%	65 20.4%	70 28.2%	2 22.2%	217 21.7%
No contesta	2 1.1%	4 1.7%		2 .8%	1 11.1%	9 .9%
Total	189 100.0%	235 100.0%	319 100.0%	248 100.0%	9 100.0%	1,000 100.0%

alguna probabilidad o es muy probable que deban trabajar tiempo completo mientras cursan sus estudios: 24.7 por ciento, en tanto que, en 1982, era de sólo un 15.7 por ciento.

En Argentina nos encontramos con una situación muy similar; quienes suponen que deberán trabajar jornada completa se sienten frecuentemente abrumados, en un 25.4 por ciento, mientras que quienes no ven esa posibilidad en su horizonte sólo llegan al 15.3 por ciento.

Las perspectivas de tener que trabajar jornada completa, en nuestro país, son mucho mayores, lo que para los niveles locales no resulta novedoso. En total así lo consideran el 42.4 por ciento, que se desagrega en 18.9 por ciento, que lo considera muy probable, y 23.5 por ciento, algo probable. Al ingresar ya un 16.7 por ciento trabajaba jornada completa, 12.2 por ciento tiempo parcial, 8.4 por ciento tenía trabajos ocasionales, y 20.4 por ciento buscaba trabajo. La población económicamente activa (PEA) de los ingresantes es, entonces, del 60.7 por ciento. Podemos verlo en el cuadro que sigue:

Cuadro 2

SITUACIÓN LABORAL DEL ESTUDIANTE

	Casos	%
No trabaja por propia decisión	373	37.3
Trabaja tiempo completo (siete horas o más)	167	16.7
Trabaja tiempo parcial (menos de siete horas)	122	12.2
Trabaja ocasionalmente	84	8.4
Busca trabajo/desempleado	202	20.2
NS/NC	52	5.2
Total	1,000	100.0

Puede verse en el próximo cuadro que quienes ya están trabajando jornada completa (siete horas por día o más) son quienes con mayor frecuencia se sienten abrumados: 28.1 por ciento (alrededor de 10 puntos por encima de las demás situaciones laborales), y también son los que menos consideran que nunca habrán de sentirse de este modo.

Posiblemente, uno de los rasgos donde esta situación se confirma, y en parte puede a su vez explicarse, tiene que ver con el uso del tiempo libre en uno y otro sexo.

En el caso de Estados Unidos, las mujeres invierten bastante más tiempo que los varones en estudiar, desarrollando trabajos voluntarios, participando en grupos o clubes estudiantiles, o haciendo tareas del hogar o cuidando niños. Por su lado, los varones invierten más tiempo practicando deporte, viendo televisión, en fiestas y bailes, o jugando videojuegos. Estos datos sugieren que las mujeres se dedican más a actividades orientadas a alcanzar metas y, por lo tanto, más estresantes, que aquellas más recreativas o expansivas y, por consiguiente, menos estresantes.

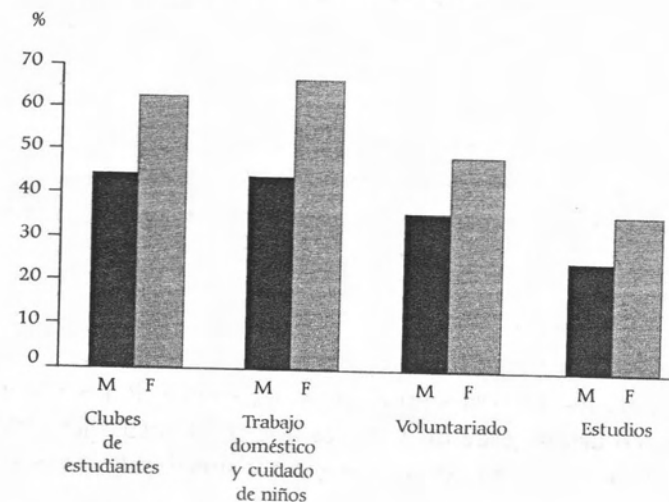
Cuadro 3

ABRUMADO SEGÚN SITUACIÓN LABORAL DEL ESTUDIANTE

	Situación laboral del estudiante						
	No trabaja por propia decisión	Trabaja tiempo completo (siete horas o más)	Trabaja tiempo parcial (menos de siete horas)	Trabaja ocasionalmente	Busca trabajo/desempleado	NS/NC	Total
Frecuentemente	69 18.5%	47 28.1%	21 17.2%	14 16.7%	39 19.3%	15 28.8%	205 20.5%
Ocasionalmente	207 55.5%	90 53.9%	73 59.8%	52 61.9%	122 60.4%	25 48.1%	569 56.9%
Nunca	96 25.7%	26 15.6%	26 21.3%	17 20.2%	40 19.8%	12 23.1%	217 21.7%
No contesta	1 .3%	4 2.4%	2 1.6%	1 1.2%	1 .5%		9 .9%
Total	373 100.0%	167 100.0%	122 100.0%	84 100.0%	202 100.0%	52 100.0%	1,000 100.0%

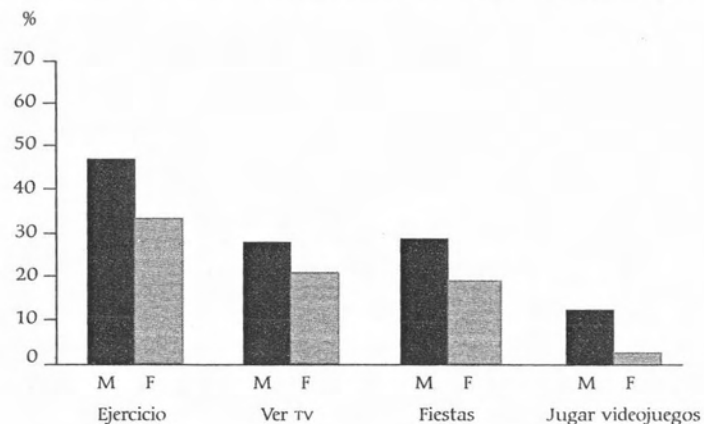
Gráfica 1

TIEMPO DEDICADO A DIFERENTES ACTIVIDADES POR SEXO



Gráfica 2

TIEMPO DEDICADO POR SEXO A DIFERENTES ACTIVIDADES

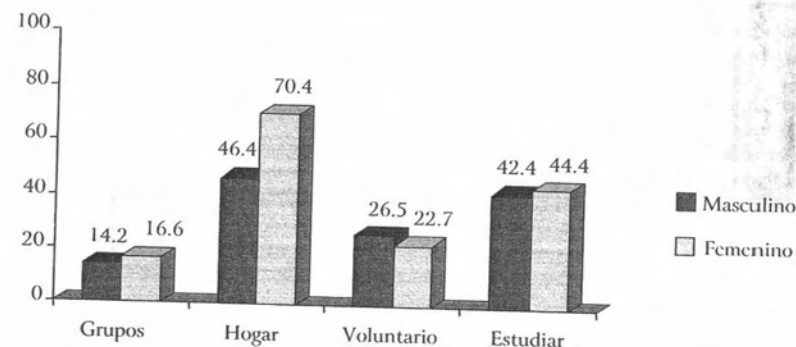


La misma tendencia la podemos encontrar en Buenos Aires, con relación al estudio, ya que las mujeres también invierten aquí más tiempo (aunque la diferencia no es grande: 44.4 por ciento lo hace seis o más horas semanales, contra 42.3 por ciento de los varones). No ocurre lo mismo aquí cuando se trata de trabajos voluntarios, ya que la participación femenina es algo menor (22.7 por ciento lo hace una o más horas semanales, contra 26.5 por ciento de los varones). Las diferencias sí son a favor de las mujeres cuando se trata de la participación en grupos o agrupaciones estudiantiles, 16.6 por ciento lo hace una o más horas semanales, contra 14.2 por ciento de los varones, aunque el hecho de que la no participación en entidades de este tipo esté en torno a 80 por ciento, para ambos sexos, lo que evidencia la pérdida de gravitación y la escasa institucionalidad de estos agrupamientos en nuestro medio. Donde las diferencias son apreciables y elocuentes, es cuando se trata de tareas del hogar o el cuidado de niños: 70.4 por ciento de las mujeres lo hace por una o más horas semanales, contra sólo el 46.4 por ciento de los varones. Digamos, en descargo de los varones que en cuanto a jornada de trabajo rentado se trata éstos encabezan visiblemente los porcen-

tajes: 34 por ciento trabaja seis o más horas, contra 22.9 por ciento de las mujeres.

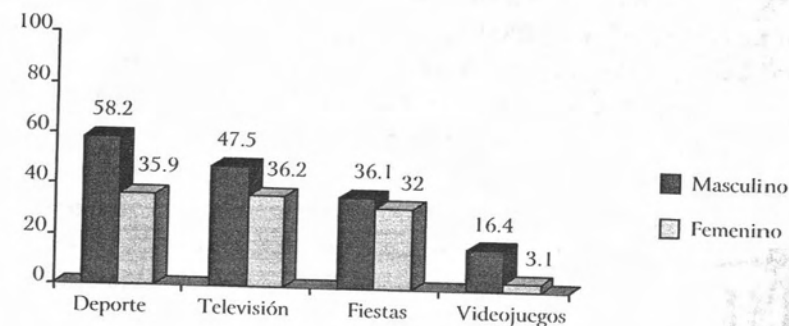
Gráfica 3

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON METAS



Gráfica 4

ACTIVIDADES EXPANSIVAS



Por su lado, en lo que hace a las actividades recreativas o expansivas en nuestro medio, los varones invierten un tiempo apreciablemente mayor practicando deporte (58.2 por ciento, lo hace tres o más horas semanales, contra 35.9 por ciento, de las mujeres), y lo mismo ocurre viendo televisión (47.5 por ciento, lo hace seis o más horas semanales, contra 36.2 por ciento, de las mujeres). En cuanto a las fiestas y bailes, las diferencias se

achican (36.1 por ciento de los varones concurre por seis o más horas semanales, contra 32 por ciento de las mujeres), y en cuanto a los videojuegos, aunque menos populares que en Estados Unidos, las diferencias se vuelven a estirar (16.4 por ciento lo hace tres o más horas semanales, contra 3.1 por ciento de las mujeres).

Con diferencias, puede verse que, en lo esencial, el perfil de las modalidades del uso del tiempo en nuestro medio y en Estados Unidos, en lo que a la diferencia por géneros se refiere, tiende a asemejarse, por lo que resulta importante considerar estas variables cuando nos tenemos que referir a los distintos estados de ánimo de unos y otros.

COMPROMISO CON LOS ESTUDIOS

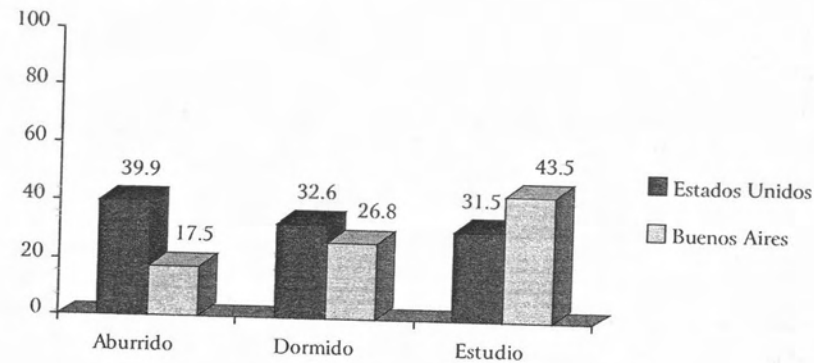
En Estados Unidos, sorprende a los investigadores el creciente incremento de la falta de compromiso con los estudios, que puede inferirse del 39.9 por ciento de estudiantes que reporta haberse sentido frecuentemente aburrido en clase, porcentaje que era de sólo 24.6 por ciento en 1985. También, se incrementan los porcentajes de quienes manifiestan que frecuentemente u ocasionalmente, se quedaron dormidos, perdiendo clases o entrevistas (36.2 por ciento). En la UBA, estos datos resultan menos alarmantes, sólo el 17.5 por ciento manifiesta haberse sentido frecuentemente aburrido, aunque un voluminoso 62.6 por ciento reconoce que le ocurre ocasionalmente. El porcentaje de los que se quedan dormidos suma un 26.8 por ciento.

También en Estados Unidos, destaca que sólo un 31.5 por ciento afirma que dedicaron seis o más horas a la semana para estudiar o realizar trabajos prácticos domiciliarios durante su último año del secundario, en tanto que, en 1987, llegaban a un 43.7 por ciento. A su vez, quienes le dedicaron menos de tres horas a la semana, alcanzan al 40.2 por ciento, y menos de una hora, 17.1 por ciento. En Buenos Aires, quienes le dedicaron seis horas semanales o más, suman un porcentaje apreciablemente

mayor, 43.5 por ciento, en tanto que el total de quienes le dedicaron menos de tres horas, suma 25.9 por ciento, y, menos de una hora, 12.2 por ciento.

Gráfica 5

COMPROMISO CON LOS ESTUDIOS



BEBER, FUMAR Y BAILAR

La conocida preocupación existente en Estados Unidos por la salud, en todo caso, permite encontrar algunos datos satisfactorios, según lo que arroja la encuesta. Los estudiantes beben y fuman menos. Sólo la mitad de los ingresantes, 50.7 por ciento, manifestó haber bebido, frecuente u ocasionalmente, cerveza durante el pasado año. El dato continúa la tendencia de años anteriores, y contrasta con el 75.2 por ciento de 1981. En el mismo sentido, ha descendido el consumo de vino o licor a un 53.8 por ciento, en tanto que, en 1981, era del 66.7 por ciento.

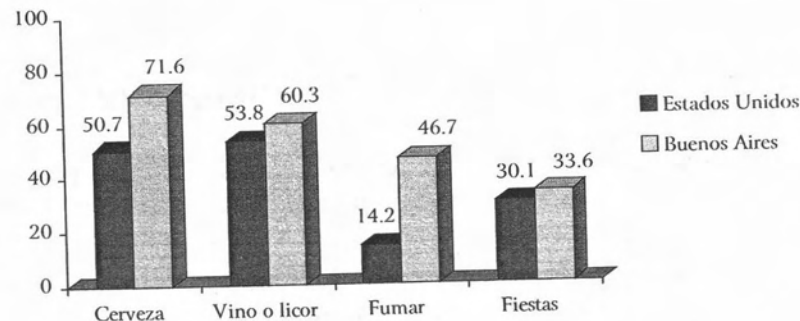
En Buenos Aires, para bien o para mal, parece que nos encontramos, en la comparación, más cerca de los años ochenta estadounidenses. El total de consumidores de cerveza, frecuente u

ocasionalmente, llega a un 71.6 por ciento, y los de vino o licor, a 60.3 por ciento.

En lo que hace a los cigarrillos, en Estados Unidos, señalan que tras una década de incremento, y por segundo año consecutivo, decrece, encontrándose en un 14.2 por ciento. Aquí las diferencias, otra vez, se acentúan notoriamente, ya que en Buenos Aires los fumadores, frecuentes y ocasionales, suman un 46.7 por ciento. En otro orden de cosas, aunque se preste a alguna asociación, en Estados Unidos encuentran que los jóvenes le dedican menos tiempo a concurrir a fiestas o bailes, con un 30.1 por ciento, que reporta dedicarle seis o más horas semanales, en contraste con el 36.9 por ciento de 1987. En Buenos Aires, en este caso, el porcentaje se encuentra a mitad de camino: 33.6 por ciento.

Gráfica 6

BEBER, FUMAR Y BAILAR



COMPROMISO O ACTIVISMO SOCIAL

En la encuesta estadounidense, se destaca que el trabajo voluntario en la escuela secundaria continúa en una curva de ascenso, llegando, en 1999, a un 75.3 por ciento, con el agregado de que la mayoría manifiesta la intención de continuar con estas actividades en sus años mayores. De todas formas, señalan que el

compromiso en el largo plazo disminuye, en tanto quienes sostienen que es "muy importante o esencial influenciar en los valores de la sociedad" decrece a un 35.8 por ciento, el valor más bajo desde 1986. En Buenos Aires, la participación en trabajos voluntarios, seguramente con menor respaldo institucional, es menor, 48.1 por ciento, en cambio la valoración de que es muy importante o esencial influenciar en los valores de la sociedad, asciende al 44.8 por ciento, nueve puntos por encima de los valores de Estados Unidos (véase cuadro 9), lo que supone que, a pesar de todo, la intención de ser protagonistas sigue siendo superior en nuestro medio.

En esta línea de menor compromiso, en la encuesta de Estados Unidos se señala que el deseo de participar en programas de acción comunitaria es el más bajo de la década (21.3 por ciento), y otro tanto ocurre con el deseo de convertirse en líder de su comunidad (28 por ciento). A pesar de esta declinación, se repara que estos valores siguen siendo bastante más elevados que los de la primera mitad de la década de los setenta, que fue cuando en Estados Unidos la retracción fuera mayor. También en descenso se encuentra el interés por participar en actividades que cuiden al medio ambiente (17.9 por ciento), y la disposición para ayudar a los más necesitados (59 por ciento). Finalmente, en la misma dirección, se evalúa la disminución del compromiso con la promoción de la comprensión interracial (28.4 por ciento), y el incremento de la valoración de que la discriminación racial ya no es un problema importante en Estados Unidos (23 por ciento).

En la encuesta que hicéramos en la UBA, nos encontramos que el deseo de participar en programas de promoción social es apenas más elevado que en el caso norteamericano (22.1 frente a 21.3 por ciento), y el deseo de convertirse en líder comunitario bastante menor (21.6 contra 28 por ciento). En este último caso, probablemente influya que la apelación a cumplir funciones de liderazgo es menos usual en nuestro medio (véase cuadro 9). En cambio, entre nosotros mantiene una apreciable convocatoria el

interés de participar de actividades que cuiden el medio ambiente (35.2 contra 17.9 por ciento, en Estados Unidos). Por otra parte, la disposición para ayudar a los más necesitados es levemente menor que en Estados Unidos (56.9 contra 59 por ciento). Por último, la valoración que la discriminación racial no es un problema en la Argentina, a pesar de que carece de las connotaciones que, históricamente, tiene en Estados Unidos, es sólo un punto y medio mayor (24.5 por ciento).

En tal sentido, cabe destacar que el 74.8 por ciento de los encuestados plantea que la discriminación racial sí es un problema en Argentina. En el tema del compromiso social, quizá las similitudes sean mayores que las diferencias, y no para bien, precisamente. Queda, en todo caso, el aliento de que la valoración que alcanza influenciar en los valores de la sociedad, en nuestro medio, condense la expectativa o la aspiración de que los tiempos por venir sean mejores.³

ACTITUDES Y POSICIONES REFERIDAS A TEMAS DE ACTUALIDAD

Las preguntas que permiten ir adentrándose en el perfil sociocultural de los estudiantes abarcan, como vamos viendo, una gama muy amplia de temas: desde los referidos a características personales, relativas a actitudes y costumbres, hasta los de temas relativos a la escena política o el ámbito social. Para poder ir presentándolos las hemos agrupado por temas:

³Las apreciaciones que hemos vertido, como cualquier lector atento puede percatarse, son anteriores a los acontecimientos de diciembre del 2001. No las hemos querido modificar, procurando no alterar el contexto en que fueron elaboradas. De todas formas, los cambios que presumíamos podemos encontrarlos en nuestros días dentro de las aulas y en los pasillos de los ámbitos académicos en los que participamos.

Posiciones sobre temas referidos a la pareja y la sexualidad

Cuadro 4

GRADOS DE ACUERDO SOBRE TEMAS REFERIDOS
A LA PAREJA Y LA SEXUALIDAD

	Muy de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Algo en desacuerdo %	Muy en desacuerdo %	NC %	Estados Unidos (acuerdo) %
1. Está bien que dos personas que recién se conocen, si se atraen mutuamente, tengan relaciones sexuales	25.1	32.3	22.2	19.0	1.4	40.6
2. La actividad de una mujer casada debe estar centrada en el hogar	4.4	9.1	21.7	63.7	1.1	28.4
3. Si un hombre presume que una mujer lo está seduciendo resulta comprensible que intente propasarse	6.5	15.4	19.8	57.4	.9	13.0
4. El aborto debería ser legal	16.9	27.6	19.0	35.2	1.3	52.7
5. Deberían existir leyes que prohíban las relaciones homosexuales	6.6	10.0	23.2	59.2	1.0	30.3
6. Las parejas del mismo sexo deben tener derecho a un estado conyugal legal	25.5	29.3	21.1	22.8	1.3	52.4

Aceptación de las relaciones sexuales entre personas que recién se conocen

Las relaciones sexuales entre personas que recién se conocen recibe la aceptación de la mayoría, 57.4 por ciento, sumando muy y algo de acuerdo (un muy considerable 17.2 puntos más que en Estados Unidos). Si bien no contamos con mediciones previas, podemos suponer que este es uno de los aspectos que más se ha modificado en nuestro medio, superando incluso a lo ocurrido en ámbitos donde estos cambios tuvieron lugar con anterioridad.

De todas maneras, es notoriamente diferente la aprobación según uno y otro sexo. Mientras que para los varones la suma arroja un 77.6 por ciento, para las mujeres disminuye a un 44.2 por ciento, siendo particularmente clara la diferencia entre los más enfáticos, casi 25 puntos entre unos y otros.

La disposición a aceptar las relaciones entre los recién conocidos también varía significativamente con la edad, siendo los más jóvenes los más reticentes, dividiéndose por mitades el acuerdo y el desacuerdo. Los de 20 años o más, aparecen bastante más dispuestos, dos tercios está en alguna medida de acuerdo tanto entre los que tienen hasta 24 años como entre los de 25 y más.

Cuadro 5

ACUERDO CON RELACIONES SEXUALES ENTRE QUIENES RECIÉN SE CONOCEN SEGÚN SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	159 40.1%	92 15.3%	251 25.1%
Algo de acuerdo	149 37.5%	174 28.9%	323 32.3%
Algo de desacuerdo	55 13.9%	167 27.7%	222 22.2%
Muy en desacuerdo	28 7.1%	162 26.9%	190 19.0%
No contesta	6 1.5%	8 1.3%	14 1.4%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1,000 100.0%

También las distintas perspectivas de estudios introducen diferencias en la disposición a aceptar las relaciones sexuales entre personas que recién se conocen. Los que van a seguir en el área de las duras y diseños, aventajan al resto en forma apreciable, 66.8 por ciento sumando muy y algo de acuerdo, casi ocho

puntos por encima de los de sociales críticas, que le siguen, y a casi 20 de los del área de Salud, quienes sólo suman 47.7 por ciento. Por cierto, la variable sexo está interviniendo fuertemente en este caso, ya que precisamente en las áreas que más aceptación encontramos, y en la que menos, es en donde la proporción de varones y mujeres varía en forma más acentuada. De allí que resulte pertinente el cruce de facultades diferenciado por sexo.

Al hacerlo, vemos cómo el panorama cambia de manera sustantiva; ahora son los varones de las sociales críticas quienes manifiestan una mayor aceptación, con el 86 por ciento. De todas maneras, los varones del área de salud siguen siendo los más retraídos en este aspecto, 10 puntos atrás, y las mujeres de la misma área son las que se oponen en forma más terminante con un 33.1 por ciento, mientras que las mujeres de las duras son quienes expresan mayor aceptación con un significativo 52.2 por ciento.

Cuadro 6

ACUERDO CON RELACIONES SEXUALES ENTRE QUIENES RECIÉN SE CONOCEN SEGÚN EDAD

	Edad en tres grupos			Total
	18 a 19 años	20 a 24 años	25 y más años	
Muy de acuerdo	124 20.0%	101 33.2%	26 34.7%	251 25.1%
Algo de acuerdo	194 31.2%	105 34.5%	24 32.0%	323 32.3%
Algo en desacuerdo	151 24.3%	54 17.8%	17 22.7%	222 22.2%
Muy en desacuerdo	145 23.3%	37 12.2%	8 10.7%	190 19.0%
No contesta	7 1.1%	7 2.3%		14 1.4%
Total	621 100.0%	304 100.0%	75 100.0%	1,000 100.0%

Cuadro 7

ACUERDO CON RELACIONES SEXUALES ENTRE PERSONAS
QUE RECIÉN SE CONOCEN SEGÚN FACULTADES
DIFERENCIADAS POR SEXO

Sexo		Facultades en cuatro grupos				Total
		Sociales profesionales	Sociales críticas	Salud	Duras y diseños	
Masculino	Muy de acuerdo	57 40.4%	30 46.9%	20 33.3%	52 39.4%	159 40.1%
	Algo de acuerdo	49 34.8%	25 39.1%	26 43.3%	49 37.1%	149 37.5%
	Algo en desacuerdo	24 17.0%	5 7.8%	7 11.7%	19 14.4%	55 13.9%
	Muy en desacuerdo	9 6.4%	4 6.3%	5 8.3%	10 7.6%	28 7.1%
	No contesta	2 1.4%		2 3.3%	2 1.5%	6 1.5%
	Total	141 100.0%	64 100.0%	60 100.0%	132 100.0%	397 100.0%
	Femenino	Muy de acuerdo	27 13.6%	23 14.7%	22 13.8%	20 22.7%
Algo de acuerdo	59 29.6%	52 33.3%	37 23.1%	26 29.5%	174 28.9%	
Algo en desacuerdo	55 27.6%	46 29.5%	44 27.5%	22 25.0%	167 27.7%	
Muy en desacuerdo	55 27.6%	35 22.4%	53 33.1%	19 21.6%	162 26.9%	
No contesta	3 1.5%		4 2.5%	1 1.1%	8 1.3%	
Total	199 100.0%	156 100.0%	160 100.0%	88 100.0%	603 100.0%	

El nivel socioeconómico muestra su incidencia con diferencias bastante más acotadas, polarizadas entre los niveles de menores recursos, con una mayor aceptación en el nivel medio bajo y una retracción de ocho puntos menos en el nivel bajo, pero siempre por encima del 50 por ciento. Cuando el cruce se hace según el nivel educativo del hogar, los valores se reiteran.

Cuadro 8

ACUERDO CON RELACIONES SEXUALES ENTRE PERSONAS
QUE RECIÉN SE CONOCEN SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO

	Nivel socioeconómico				Total
	Alto	Medio alto	Medio bajo	Bajo	
Muy de acuerdo	28 23.3%	74 27.1%	118 25.8%	31 20.8%	251 25.1%
Algo de acuerdo	39 32.5%	86 31.5%	153 33.4%	45 30.2%	323 32.3%
Algo en desacuerdo	29 24.2%	52 19.0%	102 22.3%	39 26.2%	222 22.2%
Muy en desacuerdo	22 18.3%	59 21.6%	76 16.6%	33 22.1%	190 19.0%
No contesta	2 1.7%	2 .7%	9 2.0%	1 .7%	14 1.4%
Total	120 100.0%	273 100.0%	458 100.0%	149 100.0%	1,000 100.0%

Acuerdo sobre que la actividad de la mujer casada debe estar centrada en el hogar

La proporción de quienes insisten en este viejo concepto no es elevada, 13.5 por ciento, bastante menos que en la encuesta de Estados Unidos, donde el acuerdo llega a 28.4 por ciento. Por cierto, el acuerdo varía notablemente según el sexo. Sumando muy y algo de acuerdo, entre los varones, se eleva a un apreciable 23.7 por ciento, que contrasta de manera abierta con el 6.8 por ciento de las mujeres. Estas últimas son claramente enfáticas al manifestarse, en un 77.4 por ciento, muy en desacuerdo con el relegamiento hogareño.

Aceptación de una actitud machista

Ante la pregunta de que "si se presume que una mujer está seduciendo, resulta comprensible intentar propasarse", la indulgencia con la actitud machista, es de 13 por ciento. También aquí se diferencian claramente ambos sexos. Mientras para los varones

resulta aceptable el propasarse, dadas las circunstancias, en un 33.5 por ciento, las mujeres sólo lo tolerarían en un 14.2 por ciento. Nuevamente, el énfasis femenino en el rechazo abierto es muy superior al de los varones, 69.2 contra 39.5 por ciento. Otras variables, como el nivel socioeconómico o la edad no incorporan fluctuaciones significativas.

En la encuesta de Estados Unidos, la pregunta es algo distinta: "Que el hombre piense que la mujer está coqueteando (*led him on*) no lo autoriza a pretender sexo con ella", llegando en este caso el desacuerdo a 21.9 por ciento.

Cuadro 9

MUJER CASADA EN EL HOCAR POR SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	28 7.1%	16 2.7%	44 4.4%
Algo de acuerdo	66 16.6%	25 4.1%	91 21.7%
Algo en desacuerdo	125 31.5%	92 15.3%	217 21.7%
Muy en desacuerdo	170 42.8%	467 77.4%	637 63.7%
No contesta	8 2.0%	3 .5%	11 1.1%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1,000 100.0%

Cuadro 10

PROPASARSE SEGÚN SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	40 10.1%	25 4.1%	65 6.5%
Algo de acuerdo	93 23.4%	61 10.1%	154 15.4%

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Algo en desacuerdo	99 24.9%	99 16.4%	198 19.8%
Muy en desacuerdo	157 39.5%	417 69.2%	574 57.4%
No contesta	8 2.0%	1 .2%	9 .9%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1000 100.0%

Acuerdo con legalización del aborto

La mayoría de los ingresantes se oponen a la legalización del aborto, con un 54.2, contra un 44.5 por ciento de quienes se consideran a favor. En Estados Unidos se manifiestan a favor el 52.7 por ciento. Llama también la atención aquí la leve mayoría de mujeres que están en contra, el 55 frente el 52.9 por ciento de los varones y la correspondiente contrapartida: la opinión es favorable para el 45.3 por ciento de los varones frente al 44 por ciento de las mujeres.

Cuadro 11

EL ABORTO DEBERÍA SER LEGAL POR SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	66 16.6%	103 17.1%	169 16.9%
Algo de acuerdo	114 28.7%	162 26.9%	276 27.6%
Algo en desacuerdo	62 15.6%	128 21.2%	190 19.0%
Muy en desacuerdo	148 37.3%	204 33.8%	352 35.2%
No contesta	7 1.8%	6 1.0%	13 1.3%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1,000 100.0%

La edad influye notoriamente en este posicionamiento; allí encontramos que la mayoría que posee una opinión contraria a la legalización del aborto es entre los más jóvenes, en donde sólo encontramos a un 40.2 por ciento de los que están de acuerdo con la legalización, mientras que quienes tienen entre 20 y 24 años, un 50.6 por ciento está de acuerdo, incrementándose aún más entre los mayores de 24 años, que con un 54.7 por ciento están a favor de la legalización.

Cuadro 12

EL ABORTO DEBERÍA SER LEGAL POR EDAD EN TRES GRUPOS

	Edad en tres grupos			Total
	18 a 19 años	20 a 24 años	25 y más años	
Muy de acuerdo	81 13.0%	67 22.0%	21 28.0%	169 16.9%
Algo de acuerdo	169 27.2%	87 28.6%	20 26.7%	276 27.6%
Algo en desacuerdo	124 20.0%	51 16.8%	15 20.0%	190 19.0%
Muy en desacuerdo	242 39.0%	92 30.3%	18 24.0%	352 35.2%
No contesta	5 .8%	7 2.3%	1 1.3%	13 1.3%
Total	621 100.0%	304 100.0%	75 100.0%	1,000 100.0%

Acuerdo sobre la existencia de leyes que prohíban las relaciones homosexuales

La actitud homofóbica, que llega a aceptar la prohibición de la homosexualidad, no es considerable, con el 16.6 por ciento. En Estados Unidos, a pesar de lo que se conoce de los movimientos precursores en este aspecto, este tipo de actitud es bastante mayor, 30.3 por ciento. Este dato, concordante con otra información similar, nos lleva a suponer que en Estados Unidos existe una fragmentación cultural de base mayor, y que en nuestro ámbito

nos encontramos con una mayor permeabilidad que lleva a que ciertos cambios se consoliden como generalizados. De todas maneras, no debemos olvidar que nos estamos refiriendo a la ciudad de Buenos Aires, en contraposición al país de conjunto en el caso de Estados Unidos.

La actitud homofóbica se incrementa entre los varones a 24.9 por ciento, casi la cuarta parte del total mientras que entre las mujeres el desacuerdo con medidas de esta naturaleza es bastante más terminante, llegando al 67 por ciento entre quienes se manifiestan muy en desacuerdo, 20 puntos más que los varones.

Cuadro 13

PROHIBIR HOMOSEXUALIDAD SEGÚN SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	47 11.8%	19 3.2%	66 6.6%
Algo de acuerdo	52 13.1%	48 8.0%	100 10.0%
Algo en desacuerdo	104 26.2%	128 21.2%	232 23.2%
Muy en desacuerdo	188 47.4%	404 67.0%	592 59.2%
No contesta	6 1.5%	4 .7%	10 1.0%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1,000 100.0%

La edad no introduce mayores diferencias, salvo una cierta mayor radicalidad, con énfasis en ambos sentidos, por parte de los mayores de 24 años.

Cuadro 14
PROHIBICIÓN DE LA HOMOSEXUALIDAD SEGÚN EDAD EN TRES GRUPOS

	Edad en tres grupos			Total
	18 a 19 años	20 a 24 años	25 y más años	
Muy de acuerdo	40 6.4%	18 5.9%	8 10.7%	66 6.6%
Algo de acuerdo	65 10.5%	30 9.9%	5 6.7%	100 10.0%
Algo en desacuerdo	156 25.1%	65 21.4%	11 14.7%	232 23.2%
Muy en desacuerdo	353 56.8%	188 61.8%	51 68.0%	592 59.2%
No contesta	7 1.1%	3 1.0%		10 1.0%
Total	621 100.0%	304 100.0%	75 100.0%	1,000 100.0%

Las facultades en que seguirán sus estudios muestran algunas variaciones: con una menor disposición a una prohibición semejante encontramos a quienes piensan seguir las carreras Sociales críticas, con un 9.5 por ciento, que se llega a duplicar respecto de quienes proseguirán a las de Salud, 21.3 por ciento. En lo que hace al nivel socioeconómico, las diferencias no alcanzan a tener valor estadístico y sólo se registra una leve mayor disposición prohibitiva en el nivel bajo.

Cuadro 15
PROHIBICIÓN DE LA HOMOSEXUALIDAD SEGÚN FACULTADES EN CUATRO GRUPOS

	Facultades en cuatro grupos				Total
	Sociales profesionales	Sociales críticas	Salud	Duras y diseños	
Muy de acuerdo	26 7.6%	8 3.6%	15 6.8%	17 7.7%	66 6.6%
Algo de acuerdo	34 10.0%	13 5.9%	32 14.5%	21 9.5%	100 10.0%
Algo en desacuerdo	96 28.2%	44 20.0%	44 20.0%	48 21.8%	232 23.2%
Muy en desacuerdo	183 53.8%	153 69.5%	126 57.3%	130 59.1%	592 59.2%
No contesta	1 .3%	2 .9%	3 1.4%	4 1.8%	10 1.0%
Total	340 100.0%	220 100.0%	220 100.0%	220 100.0%	1,000 100.0%

Acuerdo sobre el derecho a estado conyugal legal para las parejas del mismo sexo

La disposición a aceptar un estado conyugal para las parejas del mismo sexo encuentra un consenso apreciable, en total 54.8 por ciento. En Estados Unidos, tal cuestión alcanza a un porcentaje levemente menor 52.4 por ciento, condición que se encuentra en consonancia con la pregunta anterior. En la UBA nuevamente la aceptación es más importante entre las mujeres, con un 58.9 por ciento, frente al 48.6 por ciento de los varones. A su vez, el énfasis en el muy en desacuerdo resulta de casi el doble en el sexo masculino.

Cuadro 16
ESTADO CONYUGAL LEGAL PARA PERSONAS
DEL MISMO SEXO SEGÚN SEXO

	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
Muy de acuerdo	90 22.7%	165 27.4%	255 25.5%
Algo de acuerdo	103 25.9%	190 31.5%	293 29.3%
Algo en desacuerdo	74 18.6%	137 22.7%	211 21.1%
Muy en desacuerdo	123 31.0%	105 17.4%	228 22.8%
No contesta	7 1.8%	6 1.0%	13 1.3%
Total	397 100.0%	603 100.0%	1,000 100.0%

La edad no genera diferencias apreciables hasta los 24 años, donde sí se vuelven a polarizar las opciones entre quienes superan esa edad.

Cuadro 17
ESTADO CONYUGAL LEGAL PARA PERSONAS DEL MISMO SEXO
SEGÚN EDAD EN TRES GRUPOS

	Edad en tres grupos			Total
	18 a 19 años	20 a 24 años	25 y más años	
Muy de acuerdo	149 24.0%	83 27.3%	23 30.7%	255 25.5%
Algo de acuerdo	192 30.9%	82 27.0%	19 25.3%	293 29.3%
Algo en desacuerdo	141 22.7%	63 20.7%	7 9.3%	211 21.1%
Muy en desacuerdo	133 21.4%	70 23.0%	25 33.3%	228 22.8%
No contesta	6 1.0%	6 2.0%	1 1.3%	13 1.3%
Total	621 100.0%	304 100.0%	75 100.0%	1,000 100.0%

El nivel socioeconómico no introduce diferencias significativas, pero, sin embargo, sí ocurre con el nivel educativo de los padres, donde, significativamente, son quienes se encuentran en el ámbito hogareño con menor formación los que se manifiestan con más fuerza de acuerdo con un estado conyugal para estos casos: un 65 por ciento.

Cuadro 18
ESTADO CONYUGAL LEGAL PARA PERSONAS DEL MISMO SEXO
SEGÚN NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES AGRUPADO

	Nivel educativo de los padres agrupado				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Muy de acuerdo	34 33.0%	97 24.0%	61 27.9%	63 23.0%	255 25.5%
Algo de acuerdo	33 32.0%	115 28.5%	60 27.4%	85 31.0%	293 29.3%
Algo en desacuerdo	20 19.4%	88 21.8%	46 21.0%	57 20.8%	211 21.1%
Muy en desacuerdo	16 15.5%	100 24.8%	49 22.4%	63 23.0%	228 22.8%
No contesta		4 1.0%	3 1.4%	6 2.2%	13 1.3%
Total	103 100.0%	404 100.0%	219 100.0%	274 100.0%	1,000 100.0%

La orientación de los estudios muestra una incidencia significativa, particularmente por la proporción de aprobación de quienes van a seguir carreras en la orientación de sociales críticas, 63.2 por ciento, aventajando en casi 10 puntos a quienes le siguen, las duras y diseños. Los que piensan proseguir Carreras sociales profesionales o del ámbito de la salud comparten la postura más refractaria, si bien más de la mitad manifiesta su aprobación.

Por cierto, temas como éste encuentran una fuerte relación con los principios religiosos, de allí que resulte interesante realizar un cruce con la actitud ante la religión que expresan los estudiantes. Nos encontramos, entonces, que la correlación es muy acen-

tuada, partiendo de un 77.4 por ciento de acuerdo entre los no creyentes, seguidos muy de cerca por los sin posición, con 76.1 y 71.6 por ciento de los indiferentes, disminuyendo ya a 57.5 por ciento entre los creyentes no practicantes y a un reducido 37.9 por ciento entre los creyentes practicantes.

Este artículo es sólo una parte seleccionada de una investigación mayor. Con más de dos años de elaboración.⁴ Esta es su presentación en sociedad y, con ella, se ha procurado abordar el inicio de un camino. El de comenzar a establecer una serie de estudios que proyecten avanzar en el análisis sistemático –aún con la restricción de partir de una sola universidad local– de los mundos de vida de los estudiantes argentinos y los de otras latitudes, comenzando ahora con los norteamericanos. Creemos haber abordado toda una serie de temáticas y dimensiones, seguramente, hasta el presente, inéditas. Las mismas han revelado algunas tendencias que pueden llegar a provocar interés con relación a sus matices, semejanzas y diferencias. Producimos un primer paso que pretendemos sea relevante. Un puntapié inicial, para los seguramente ineludibles estudios comparados en materia educativa que la dinámica de los tiempos exige.

Cuadro 19

ESTADO CONYUCAL LEGAL PARA PERSONAS DEL MISMO SEXO
SEGÚN FACULTADES EN CUATRO GRUPOS

	Facultades en cuatro grupos				Total
	Sociales profesionales	Sociales críticas	Salud	Duras y diseños	
Muy de acuerdo	78 22.9%	70 31.8%	46 20.9%	61 27.7%	255 25.5%
Algo de acuerdo	98 28.8%	69 31.4%	67 30.5%	59 26.8%	293 29.3%

⁴Incluye las temáticas de la religiosidad, el uso del tiempo libre, actitudes y modalidades de prácticas académicas, posicionamientos frente a los principales temas del debate contemporáneo, visualización de las prácticas profesionales en el futuro, actitud ante las instituciones, etcétera.

	Facultades en cuatro grupos				Total
	Sociales profesionales	Sociales críticas	Salud	Duras y diseños	
Algo en desacuerdo	72 21.2%	46 20.9%	50 22.7%	43 19.5%	211 21.1%
Muy en desacuerdo	89 26.2%	33 15.0%	53 24.1%	53 24.1%	228 22.8%
No contesta	3 .9%	2 .9%	4 1.8%	4 1.8%	13 1.3%
Total	340 100.0%	220 100.0%	220 100.0%	220 100.0%	1,000 100.0%

Cuadro 20

ESTADO CONYUCAL LEGAL PARA PERSONAS DEL MISMO SEXO
SEGÚN ACTITUD ANTE LA RELIGIÓN

	Actitud religión					Total
	No creyente	Creyente no practicante	Creyente practicante	Indiferente	Sin posición	
Muy de acuerdo	38 53.5%	124 23.9%	42 14.1%	26 43.3%	23 50.0%	253 25.5%
Algo de acuerdo	17 23.9%	174 33.6%	71 23.8%	17 28.3%	12 26.1%	291 29.3%
Algo en desacuerdo	6 8.5%	109 21.0%	78 26.2%	9 15.0%	6 13.0%	208 20.9%
Muy en desacuerdo	10 14.1%	103 19.9%	105 35.2%	7 11.7%	3 6.5%	228 23.0%
No contesta		8 1.5%	2 .7%	1 1.7%	2 4.3%	13 1.3%
Total	71 100.0%	518 100.0%	298 100.0%	60 100.0%	46 100.0%	993 100.0%

BIBLIOGRAFÍA

SAX J.T., A. Astin, Korn W., S.W. y K. Mahoney (1999), *The American Freshman: National Norms for Fall 1999*, Los Ángeles, Higher Education Research Institute, UCLA.

Sobre los autores

LUZ GABRIELA ARANGO GAVIRIA. Socióloga de la Universidad Paul Valéry (Montpellier-Francia); doctora en sociología de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (París). Profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia, investigadora y docente del Departamento de Sociología, la Escuela de Estudios de Género y el Centro de Estudios Sociales de la misma universidad. Profesora invitada del Instituto de Altos Estudios sobre América Latina (París) en la Cátedra Antonio Nariño de Estudios Colombianos en 2003. Autora de los libros *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Siglo del Hombre Editores (2006); *Mujer, religión e industria (Fabricato 1923-1982)* (1991); coautora de los libros *Historia de las mujeres: España y América Latina, Siglo xx, vol. v: América contemporánea* (2006); *Desarrollo en la globalización: el reto de América Latina* (2000); *Apertura económica y relaciones industriales en América Latina* (1999); *Innovación y cultura de las organizaciones en tres regiones de Colombia* (2000); *Mujeres, hombres y cambio social* (1998), *Género e Trabalho na Sociologia Latino-Americana* (1998); *Género e Identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino* (1995); *Mujeres ejecutivas. Dilemas comunes, alternativas individuales* (1995). Email: luzga@cable.net.co

EDUARDO CHÁVEZ MOLINA. Licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en políticas sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y candidato a doctor en ciencias sociales también por Flacso. Docente de técnicas avanzadas en investigación social de la carrera de sociología

e investigador en el Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Autor de diversos trabajos sobre metodología, mercado informal y marginalidad, ha publicado recientemente el libro *Sombras de una marginalidad fragmentada* junto a Agustín Salvia, Editorial Miño y Óscar Dávila.

ÓSCAR DÁVILA LEÓN, trabajador social por la Universidad Católica de Valparaíso, con estudios de maestría en ciencias sociales de la Universidad Arcis (Arte y Ciencias Sociales); y en la actualidad es doctorando del "Programa de doctorado en el estudio de las sociedades latinoamericanas" de la Universidad Arcis de Santiago de Chile. Desde hace 18 años se desempeña como investigador del Centro de Estudios Sociales CIDPA Valparaíso. Ha trabajado en diversos proyectos de investigación, publicado y dictado conferencias en Chile y América Latina sobre temáticas de juventud, políticas públicas de juventud, políticas y desarrollo social, y actores sociales. También es integrante de la Red Iberoamericana de Expertos en Juventud de la Organización Iberoamericana de Juventud. Desde 1993 es director de la *Revista Última Década*, revista especializada en temáticas de juventud chilena y latinoamericana. Email: oscar@cidpa.cl

ADRIÁN DE GARAY. Profesor-investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Azcapotzalco desde hace 26 años de donde egresó de la licenciatura en sociología. Tiene dos maestrías, una en comunicación y otra en ciencias antropológicas. Cuenta con el grado de doctor en ciencias antropológicas, y su tesis fue premiada con el primer lugar en el Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud, en la categoría de doctorado, por el Instituto Mexicano de la Juventud (año 2003). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), distinción que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a los más destacados investigadores del país. Entre otros cargos en UAM-Azcapotzalco, ha sido jefe del Departamento de Sociología, coordinador de la licenciatura en sociología, jefe del área de investigación de sociología de las universidades y secretario de la Unidad

Azcapotzalco. Dentro de los múltiples trabajos de investigación que le han sido publicados en libros y revistas especializadas, es importante mencionar: *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. México, UAM-A/Editorial Eón (2005); *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES (2001) (primera reimpresión 2005); *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*, España, Ed. Pomares (2004). Entre los libros publicados en coautoría se destacan los títulos: *Programas Institucionales de Tutoría*, México, ANUIES (2000); *La educación superior hacia el siglo XXI*, México, ANUIES (2000); *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Departamento de Sociología, UAM-A (1993). Email: ags@correo.azc.uam.mx

SUSANA GARCÍA SALORD. Doctora en antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas-Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS) y profesora en el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU) y del Seminario de Educación Superior-UNAM (SES). Sus principales líneas de investigación son: Historia sociocultural de la universidad, estudiando procesos de emergencia, constitución y reproducción de los universitarios y de la institución y utilizando la reconstrucción de genealogías, generaciones, trayectorias y redes sociales en una perspectiva socioantropológica. Email: salord@servidor.unam.mx

FELIPE GHIARDO SOTO. Licenciado en sociología por la Universidad de Chile, y diplomado en juventud y políticas sociales. Investigador desde 2001 del Centro de Estudios Sociales (CIDPA). Ha trabajado y publicado en temáticas relacionadas con jóvenes y condiciones juveniles. Entre sus publicaciones recientes destacan los libros *Jóvenes e inserción al mundo laboral* (con Óscar Dávila,

2007); *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (con Óscar Dávila y Carlos Medrano, 2006); y los artículos "Elementos para reconstruir trayectorias laborales juveniles desde las encuestas nacionales de juventud" (con Óscar Dávila) (*Revista Observatorio de Juventud*, núm. 15, Santiago: INJUV, en prensa); "De los herederos a los desheredados: juventud, capital escolar y trayectorias de vida" (con Óscar Dávila) (*Revista de Ciencias Sociales*, segundo semestre, Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Ciencias Sociales, en prensa). Email: felipe@cidpa.cl

ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ. Licenciado en sociología de la educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestro en investigación y desarrollo de la educación por la Universidad Iberoamericana. Doctorado en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. De 1993 a 2003, colaboró en el área de investigación sobre problemas educativos en la Universidad Iberoamericana y formó parte del cuerpo académico de la maestría en investigación y desarrollo de la educación en la misma institución. En 2004 y 2005 participó como profesor-investigador en carácter de visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Actualmente es investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante su trayectoria ha publicado diversos trabajos sobre temas relacionados con la economía de la educación y las políticas educativas. En 1998, obtuvo el Premio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la categoría de la mejor tesis de maestría sobre problemas de la educación superior. Desde 1999 forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), donde actualmente tiene el nombramiento de investigador nacional nivel I.

GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ. Profesora-investigadora de la Preparatoria Agrícola y del Programa de Maestría en Procesos Educativos en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) desde hace 20

años. Licenciada en psicología por la UNAM (1984-1988), maestría en sociología (UNAM) con orientación en educación (1991-1993); doctorado en sociología (UNAM) con orientación en educación (1993-1995). Ha obtenido los siguientes reconocimientos: a) Mención honorífica en la tesis doctoral "Actores Universitarios frente al proyecto de modernización para la educación superior (1989-1994): el caso de la UACH"; b) reconocimiento por dirección de la mejor tesis del Programa de Maestría en Procesos Educativos ganadora de la medalla "Arturo Gregoso Urbina" en dos años consecutivos 2004 y 2005; c) reconocimiento por productividad académica en 2005; d) reconocimiento como profesora destacada del Departamento de Preparatoria Agrícola de la UACH en 2006. Ha participado en los siguientes proyectos: Creación del Centro de Aprendizaje Autónomo en Lenguas Extranjeras de la UACH; Revisión del Programa de Doctorado en Educación Agrícola Superior de la UACH; diseño del proyecto de Maestría en Derecho Rural, Derecho Ambiental y de los Pueblos Indios. Posee varias publicaciones de artículos en revistas nacionales a nivel nacional, libros y antologías. Es miembro del Seminario de Educación Superior-UNAM (SES) y de la Red de Investigadores sobre Académicos en proyecto La Reconfiguración de la Profesión Académica en México. Sus líneas de investigación son: educación superior, políticas para la educación superior, modalidades de aprendizaje. Email: gladysmgster@gmail.com

PABLO EDGARDO MARTÍNEZ SAMECK. Licenciado en sociología y Diploma de Honor de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctorando de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Egresado de la maestría en ciencias sociales con especialización en ciencia política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Profesor titular de sociología en el Ciclo Básico Común de la UBA. Investigador en varios proyectos sobre la Universidad y América Latina. Ha publicado numerosos trabajos, entre ellos dos libros sobre el perfil de los estudiantes de la UBA y junto con Mario Toer *Las fuerzas alternativas de América Latina y alternativas en América Latina*, Ediciones Cooperativas.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ ISLAS. Con licenciatura y maestría en sociología por la Universidad Iberoamericana, posee una especialización en políticas de juventud por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Ha trabajado como consultor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y de la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Ha desempeñado diversos cargos públicos, el último entre los años 1996 y 2006, como director del Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud (CIEJ) y como director de la *Revista Jovenes* y del programa editorial del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), donde además destaca la coordinación general de las *Encuestas Nacionales de Juventud 2000 y 2005*. Actualmente es investigador del Seminario de Educación Superior (SES) y coordinador del Núcleo de Juventud en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha participado y publicado múltiples trabajos sobre el sector juvenil y sobre políticas públicas; a nivel nacional e internacional; entre los que destaca el libro *Historias de los jóvenes en México; Su presencia en el siglo xx*, coordinado conjuntamente con Maritza Urteaga, México, IMJ-AGN (2004). Está en prensa su más reciente libro: *Teorías sobre la Juventud. La mirada de los clásicos*, México, UNAM-Porrúa (2008). Email: perezislas@yahoo.com

MA. HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA. Es doctora y maestra en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es investigadora titular "C" tiempo completo en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, donde colabora desde 1987. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 1996 y sus líneas de investigación son: gestión social de la educación; educación superior y jóvenes, y universidad y democracia. Su trayectoria docente se ha desarrollado como profesora titular e invitada, ponente en conferencias en un sinnúmero de congresos, reuniones de trabajo y asesoría de tesis, en diferentes universidades nacionales y extranjeras. Ha publicado varios

libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. También es autora de fuentes electrónicas de información entre las que se destaca el *Censo del Personal Académico de la UNAM*. La trayectoria académica y de investigación ha estado vinculada a su labor interinstitucional y a la intervención comunitaria en y con universidades y organizaciones civiles del país y del extranjero. Participa como miembro del consejo editorial y articulista en el suplemento "Campus" del periódico *Milenio*. Email: herlinda@servidor.unam.mx

MARIO TOER. Licenciado en sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y PH.D. candidato en la London School of Economics and Political Science de la Universidad de Londres. Profesor titular de política latinoamericana en la carrera de ciencia política, Facultad de Ciencias Sociales, UBA y también titular de sociología del Ciclo Básico Común en la misma universidad. Ha sido profesor titular en la Universidad de Chile entre 1971 y 1973; investigador visitante en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Londres entre 1982 y 1984 y profesor visitante en la State University of New York at Stony Brook, en 1996. Ha desarrollado varios proyectos de investigación sobre la universidad y sobre América Latina. Autor de numerosos trabajos, ha publicado tres libros sobre el perfil de los estudiantes de la UBA y junto con Francisco Naishtat: *Democracia y representación en la universidad*. Acaba de publicar el libro *De Moctezuma a Chávez. Repensando la Historia de América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas (2007). Email: martoer@gmail.com

JUDITH ZUBIETA GARCÍA. Doctora en sistemas por la Universidad de Pennsylvania, es investigadora titular "A" del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y actualmente se desempeña como secretaria de Innovación Educativa en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la propia UNAM. En la Academia, destaca su labor docente en programas de licenciatura, maestría y doctorado, en los que ha impartido diversos cursos y dirigido un importante número de tesis. En la Facultad de

Ingeniería de la UNAM imparte cátedra en el posgrado en sistemas y planeación; en la de Contaduría y Administración, seminarios en el doctorado en ciencias de la administración. Su compromiso con la divulgación de la ciencia la ha llevado a dirigir dos programas orientados a promover la ciencia y la carrera académica entre estudiantes de bachillerato y de licenciatura. Su experiencia administrativa también ha sido amplia, dentro y fuera del ámbito universitario, desempeñando funciones de enlace, coordinación y dirección, en el gobierno federal y en la propia UNAM. Es autora de numerosas publicaciones especializadas y otras de divulgación; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-nivel II) y de la Academia Mexicana de Ciencias, así como de otras asociaciones profesionales. Ha participado activamente en múltiples comités dictaminadores y foros de evaluación académica. Sus trabajos han sido presentados en muy diversos congresos nacionales e internacionales y ha fungido como Jurado en prestigiosos concursos y premios de investigación científica e innovación. Email: zubieta@servidor.unam.mx

Índice

INTRODUCCIÓN: DE TRASLAPES Y DIVERSIDADES	
<i>Ma. Herlinda Suárez Zozaya y José Antonio Pérez Islas</i>	5
LA DISPUTA POR LA REPRESENTACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO, ... O DE CÓMO Y PARA QUÉ FORMA LA UNIVERSIDAD PÚBLICA A LOS JÓVENES	
<i>Ma. Herlinda Suárez Zozaya y José Antonio Pérez Islas</i>	13
Introducción	13
Propuestas y representaciones sociales de los universitarios en México	18
Jóvenes universitarios mexicanos a inicios del siglo XXI	36
Conclusiones	67
Bibliografía	74
DE HISTORIAS OMITIDAS EN LA UNAM: ACERCA DEL "PRETEXTO BALADÍ"	
<i>Susana García Salord</i>	79
Introducción	79
La lógica de construcción del pretexto baladí	83
La construcción del pretexto baladí en la secuencia del movimiento como evento	87
Los postulados básicos del pretexto baladí a lo largo del siglo XX	97
Atando cabos	107
Los efectos del pretexto baladí	112
Pistas para indagar la significación sociológica de las demandas estudiantiles	123
Bibliografía	124
Anexo	128
Bibliografía del anexo	136

EXPERIENCIA JUVENIL Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL: DESIGUALDADES DE CLASE, GÉNERO Y PROFESIÓN EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA	
<i>Luz Gabriela Arango Gaviria</i>	139
Jóvenes, institución escolar, regulación social del tiempo	142
La experiencia de la condición estudiantil en la Universidad Nacional	147
Reflexiones finales	162
Bibliografía	166
JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS: DE LA HOMOGENEIDAD A LA DIVERSIDAD	
<i>Felipe Ghiardo Soto y Óscar Dávila León</i>	169
Presentación	169
Algunas tendencias históricas	169
El puzzle ampliado: más piezas para describir a los universitarios	174
Conclusiones	199
Bibliografía	203
LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS MEXICANOS: ¿SON TODOS IGUALES?	
<i>Adrián de Garay</i>	205
Introducción	205
Algunos rasgos generales del sistema de educación superior en México	206
Origen social y cultural de los jóvenes universitarios	209
La zappingcultura de los jóvenes universitarios	213
Las diferencias generacionales entre los jóvenes y los profesores universitarios	218
Bibliografía	222
JÓVENES MEXICANOS: SU HORIZONTE DE POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO	
<i>Alejandro Márquez Jiménez</i>	223
Introducción	223
Factores asociados con las oportunidades de participación educativa y laboral de los jóvenes	225
Relaciones que se establecen entre las variables consideradas en el análisis y las oportunidades de participación de los individuos en la educación y el trabajo	228
Metodología	231

Resultados	240
Conclusiones y sugerencias	284
Bibliografía	288
Anexo 1. Muestra de hombres	291
Anexo 2. Muestra de mujeres	296
TRAYECTORIA Y PERSPECTIVA DE EMPLEO EN LOS JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO	
<i>Gladys Martínez Gómez</i>	303
Introducción	303
Una mirada a la UACH	304
Los jóvenes de la UACH	306
Trayectorias y perspectivas de empleo de los jóvenes de la UACH	311
Comentarios finales	326
Bibliografía	328
PRIMERAS INCURSIONES DE JÓVENES EN LA CIENCIA: EL VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	
<i>Judith Zubieta y Rocío Rosas</i>	329
El "verano de la investigación científica"	329
Los estudiantes participantes	340
Los investigadores participantes	348
Los roles de género y la aparente mayoría	351
Conclusiones preliminares	354
Bibliografía	355
LOS UNIVERSITARIOS ARGENTINOS Y LOS UNIVERSITARIOS NORTEAMERICANOS	
<i>Mario Toer, Pablo Martínez Sameck y Eduardo Chávez Molina</i>	357
Ingresantes abrumados	358
Compromiso con los estudios	364
Beber, fumar y bailar	365
Compromiso o activismo social	366
Actitudes y posiciones referidas a temas de actualidad	368
Bibliografía	383
SOBRE LOS AUTORES	385

Títulos de la colección
Problemas educativos de México

Director de la colección:
HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

- RAÚL DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ Cincuenta años
GERARDO SUÁREZ REYNOSO de ciencia universitaria:
JUDITH ZUBIETA GARCÍA una visión retrospectiva.
- BURTON R. CLARK Creando universidades innovadoras:
Estrategias organizacionales
para la transformación.
- JORGE BARTOLUCCI INCICO Desigualdad social, educación
superior y sociología en México.
- GONZALO VARELA PETITO Después del 68. Respuestas
de la política educativa
a la crisis universitaria.
- PHILIP ALTBACH Educación superior privada.
- JUAN BELLO DOMÍNGUEZ Educación y pueblos excluidos
- MA. HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA Educación-empleo en México:
elementos para un juicio político.
- ÁNGEL DÍAZ BARRIGA Empleadores de universitarios.
Un estudio de sus opiniones.
- MARÍA DE IBARROLA NICOLÍN Escuela y trabajo en el sector
agropecuario en México.
- ALEJANDRO MUNGARAY Estructura económica y demanda
BENJAMÍN BURGOS de educación superior en
JUAN MANUEL OCEGUEDA el noroeste de México.
- SANDRA CASTAÑEDA Evaluación y fomento del
(Coordinadora) desarrollo intelectual en la enseñanza
de ciencias, artes y técnicas.
Perspectiva internacional
en el umbral del siglo XXI.
- RENÉ PEDROZA FLORES Flexibilidad académica y curricular
BERNARDINO GARCÍA BRISEÑO en las instituciones de educación
(Compiladores) superior

- GABRIEL ESTRELLA VALENZUELA Impacto laboral de egresados
MARÍA TERESA PONCE LEÓN universitarios y opinión de empleadores
- VÍCTOR M. DURAND PONTE Formación cívica de los estudiantes
en la UNAM.
- MARÍA ISABEL REYES PÉREZ Formación de profesores universitarios.
Un diagnóstico de necesidades.
- MANUEL MARTÍNEZ Futuros de la universidad:
ROSA MARÍA SECO UNAM 2025.
KARIN WRIEDT
- JUAN JOSÉ SALDAÑA Historia social de las ciencias
(Coordinador) en América Latina.
- ROBERTO SALAZAR GUERRERO Imaginación y deseo.
Los actores del ámbito universitario.
- IMANOL ORDORIKA La academia en jaque. Perspectivas
(Coordinador) políticas sobre la evaluación superior
en México
- SALVADOR MALO La calidad en la
ARTURO VELÁZQUEZ JIMÉNEZ educación superior en México.
(Coordinadores) Una comparación internacional.
- VÍCTOR MANUEL La cultura política
DURAND PONTE de los alumnos de la UNAM.
- DANIEL C. LEVY La educación superior y el
Estado en Latinoamérica.
Desafíos privados al predominio
público.
- VÍCTOR M. DURAND PONTE La evaluación en la UNAM.
(Coordinador) Organización institucional
y planes de estudio.
- HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA La investigación humanística
con la colaboración de y social en la UNAM.
Alejandro Canales, Organización, cambios
Óscar F. Contreras y políticas académicas.
y Teresa Pacheco Méndez
- TERESA PACHECO MÉNDEZ La organización de la
actividad científica en la UNAM.
- TERESA PACHECO MÉNDEZ La profesión. Su condición social
ÁNGEL DÍAZ BARRIGA e institucional.
(Coordinadores)
-
-

-
- BURTON CLARK Las universidades modernas:
espacios de investigación y docencia.
- HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA Los valores educativos y el empleo
en México.
- RAÚL DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ Panorama general de la investigación en
institutos y centros de humanidades de la
Universidad Nacional durante el siglo XX.
- PATRICIA MOCTEZUMA Políticas de federalización de la
BENJAMÍN BURGOS educación superior en la región noroeste
(Coordinadores) de México.
- RAFAEL CORDERA CAMPOS Políticas de financiamiento
DAVID PANTOJA MORÁN a la educación superior en México.
(Coordinadores)
- ALICIA DE ALBA Posmodernidad y educación.
(Compiladora)
- MARCO AURELIO NAVARRO LEAL Posponer la vida. Educación superior
y trabajo en Tamaulipas.
- ALEJANDRO MUNGARAY Potencial de la vinculación universitaria
JUAN IGNACIO PALACIO para una política microempresarial.
CLEMENTE RUIZ Una perspectiva comparada.
(Coordinadores)
- TERESA ELIZABETH CUEVA LUNA Procesos de inserción laboral de jóvenes
técnicos en la frontera norte de México:
el caso de Reynosa, Tamaulipas.
- HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA Relaciones universidad gobierno
(Coordinador)
- ALEJANDRO MUNGARAY LAGARDA Retos y perspectivas
JUAN M. OCEGUEDA HERNÁNDEZ de la reciprocidad universitaria
MARÍA DOLORES SÁNCHEZ SOLER a través del servicio social en México.
- MA. HERLINDA SUÁREZ ZOZAYA Rezago educativo y desigualdad social
en el estado de Morelos.
Retos de la gestión social.
- MARGARITA MENEGUS Saber y poder en México
(Coordinadora) del siglo XVI al XX.
- ANTONIO PADILLA ARROYO Tiempos de revuelo: juventud y vida
con la colaboración de escolar. (El Instituto Científico y
María del Carmen Gutiérrez Literario del Estado de México,
1910-1920.)
-

-
- LOURDES ALVARADO Tradición y reforma en la
(Coordinadora) Universidad de México.
Trabajos de historia y sociología.
- JAVIER MENDOZA ROJAS Transición en la educación superior
contemporánea en México:
de la planeación al Estado evaluador.
- ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ Universidad contemporánea.
HUGO CASANOVA CARDIEL Racionalidad política y
(Coordinadores) vinculación social. Tomo I.
- HUGO CASANOVA CARDIEL Universidad contemporánea.
ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ Política y gobierno. Tomo II.
(Coordinadores)
- ANTONIO BARBA ÁLVAREZ Universidad, organización y sociedad:
LUIS MONTAÑO MATEOS arreglos y controversias.
(Coordinadores)
- HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA Universidad: política y cambio
(Coordinador) institucional.

Los clásicos

- ANTONIO SANTONI RUGIU Nostalgia del maestro artesano.
-

Jóvenes universitarios



9 789708 190374

EDUCACIÓN

En 1964, Bourdieu y Passeron en su obra de *Les héritiers. Les étudiants et la culture* dejaron claro que los universitarios constituyen un sector compacto, visible, demandante y privilegiado, pero no homogéneo. En su interior pesan grandes diferencias: según el origen socio-profesional de los padres, el sexo del estudiante, su declaración explícita de creencias religiosas, su edad escolar; en conclusión, los universitarios son sólo "formalmente" iguales, pero el peso de la herencia cultural les permitirá lograr, o no, su "porvenir objetivo". A partir de aquí, abundaron los estudios sobre los universitarios que han sido concebidos, siempre, como estudiantes.

El presente libro busca aportar algo más, por una parte, que muchos de los universitarios están marcados por su condición juvenil, es decir, son primero jóvenes y después estudiantes, por otra, que la noción de universitarios, también es más amplia y compleja pues incluye a los jóvenes con educación superior, estudien o ya no lo hagan, pero además, en este conjunto están implicados otros miembros (sean estudiantes o no) de la institución universitaria (académicos, trabajadores).

Desde estas dos perspectivas se construyó la presente obra colectiva; contiene miradas distintas entre sí, a veces contradictorias y otras complementarias. En conjunto nos dan la posibilidad de tener un registro de problemáticas que están presentes en las realidades latinoamericanas y que enfrentan los jóvenes universitarios de la región. Algunas de estas condiciones vienen de antaño y persisten; otras han irrumpido como novedad en los escenarios del continente; son muchas las que deben atenderse, a manera de emergencias, pero ciertamente a la atención que demandan no puede responderse con la política del HOY, que se ha puesto de moda y que se caracteriza por hacer a un lado la historia. Este libro se propone contribuir a fortalecer la perspectiva regional latinoamericana y también la histórica, pues estamos convencidos de que en Latinoamérica la conciencia histórica es necesaria como antídoto contra la alienación y la sumisión.


Consejo Iberoamericano de
Investigación en Juventud



SES
Seminario sobre
Educación Superior

—
SIJ
Seminario de
Investigación en Juventud

Miguel Ángel
Porrúa